



FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA
«««««»»»»»
Facultad de
Psicología y
Ciencias Sociales

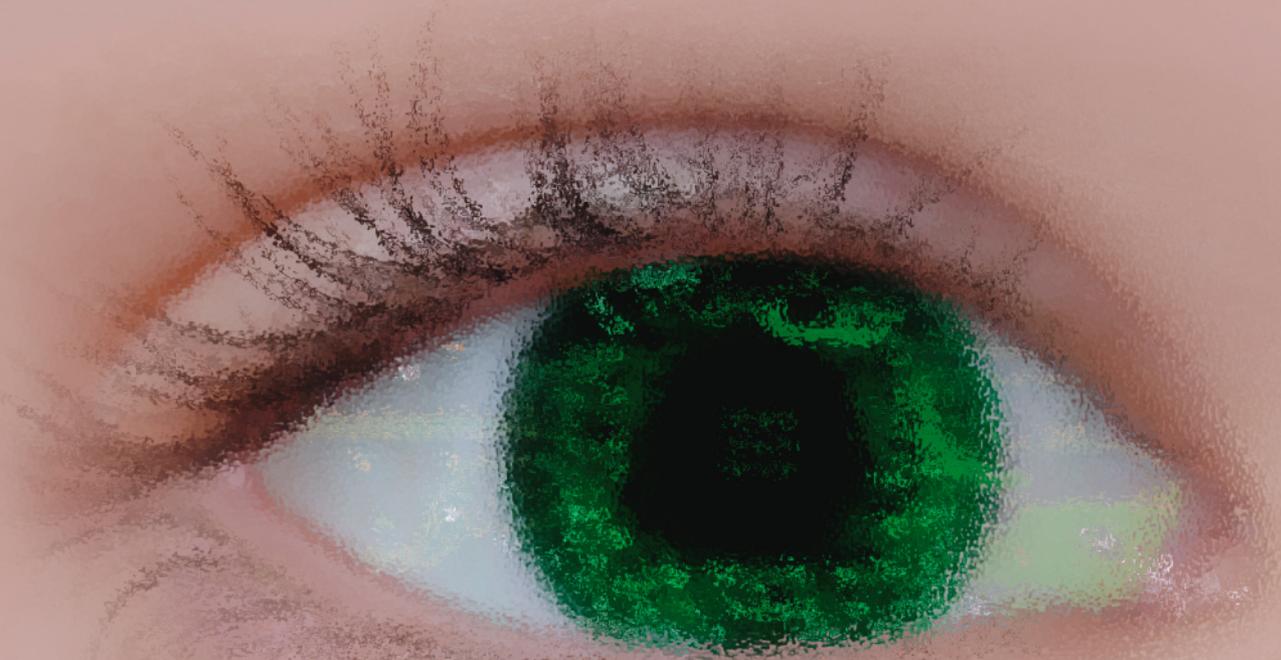
Revista Colombiana de

Ciencias Sociales

No. 1

Vol. 1

ISSN: 2216 -1201



»» Juventud y ciudadanía

Norman Darío Moreno Carmona, Eduard Chillito Ordoñez y José Omar Trujillo

»» Teoría de la mente: una revisión a cerca del desarrollo del concepto

Olber Eduardo Arango Tobón, Mónica Gómez Botero, Daniel Santiago Uribe Ortiz

»» Hamlet en la holocubierta

Andrés Felipe Patiño Loaiza

»» Esbozo de una psicología genológica

Edgar Orlando Arroyave Álvarez

»» Duermete mi niño que viene el coco

Fátima Miralles Sangro

»» Análisis pragmalingüístico de una sesión psicoterapéutica

Ricardo Alberto Andrade Rodríguez

JUVENTUD Y CIUDADANÍA DESDE LA EDUCACIÓN EN LA CALLE

Norman Darío Moreno Carmona *, Eduard Chilito Ordóñez **, José Omar Trujillo***

Recibido: Noviembre 18 de 2009 - Aceptado: Marzo 17 de 2010

Resumen

Este texto intenta mostrar una aproximación al estado del arte de la investigación que sobre la construcción de ciudadanía en jóvenes de sectores populares, partícipes de experiencias educativas informales, se ha realizado en el país y en América Latina, en el marco del proyecto de investigación que acerca de esta temática desarrollaron los autores. Se propone reconocer dimensiones de lo humano no siempre consideradas por las disciplinas y la ciencia en general, pero que, desde una sensibilización estética, nos permiten expresiones posibles de significados y lecturas alternas de lo humano irrealizado, y que inciden en la forma como los sujetos construyen nuevos modos de ciudadanía, particularmente los jóvenes, a través de sus manifestaciones artísticas y el reconocimiento del afecto como herramienta pedagógica.

Palabras clave:

Calle, juventud, estéticas, nuevos modos de ciudadanía, pedagogía, educación escolar y extraescolar, Distrito de Aguablanca, Educar en la Calle.

Abstract

This article tries to show an approach to the actual status of research about the building of juvenil people's citizenship in popular neighborhoods. This people participates in no-formal educative experiences realized in Latin America in the context of the research executed by the autors. The article proposes to recognize some dimentions of the human being which some times are forgotten by some disciplines and the science itself, but, from an asthetic view, allow the expressions of alternative meanings and lecture ways of the unrealised human aspect which influence the way of building new conceptions of citizenship, particulary in Young people, through artistic manifestations and the recognitition of afect as a pedagogical tool.

Key words:

Street, juvenil people, new ways of citizenship, scholar an no-scholar education, street education.

*Psicólogo, Ms. en Educación: Desarrollo Humano nordamo@hotmail.com

**Lic. en Lenguas Modernas, Ms. en Educación: Desarrollo Humano echos097@hotmail.com

***Lic. en Ciencias Sociales, Ms. en Educación: Desarrollo Humano jomar54@gmail.com

La ciudad de Lyon acogerá el IX Congreso Internacional de Ciudades Educadoras¹ del 14 al 17 de septiembre 2006. Con el tema “El lugar de las personas en la Ciudad”, apuesta por situar al ciudadano en el centro de las prioridades de todas las áreas de la intervención pública.

1. Introducción

El anterior segmento publicitario, tomado de Internet, evoca una de las inquietudes de algún grupo de personas interesadas por el asunto del ser humano y de la ciudad; situación ésta que junto a otras preocupaciones, como las que conllevan problemas tales como la imposición de tratados de comercio, privatización de las empresas públicas, marginación, pobreza, segregación racial, el desconocimiento de los derechos humanos, el poco acceso a la educación, entre otras tantas situaciones problemáticas, se repiten en diversos lugares de la geografía mundial, ya sea como temas de foros, seminarios, debates, marchas, trabajos investigativos, etc.

En el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (1990), realizado en Barcelona, “el Ayuntamiento acuña la expresión **“ciudad educadora”**, y lo hace desde el convencimiento indiscutible de que la ciudad es educativa por el solo hecho de ser ciudad, es fuente de educación en ella misma, desde múltiples esferas y para todos sus habitantes.”² “Para la **ciudad educadora**, el gran reto del s.XXI es profundizar en el ejercicio de los principios y valores democráticos por medio de orientaciones y actuaciones adecuadas. Hay pues que introducir en el ordenamiento jurídico-político propio de cualquier democracia, factores pedagógicos que permitan utilizar la información, la participación y la evaluación como ejes de aprendizaje y de educación, y de construcción de ciudadanía” (Figueras Bellot, s.f.).³

Este ejercicio de escritura pretende dar cuenta de algunas perspectivas existentes en términos de ciudadanía, a partir de una serie de investigaciones adelantadas en Colombia y América Latina, y su relación con algunas categorías en el contexto de la pedagogía de Educar en la Calle, como preocupación de una investigación que se adelantó con jóvenes del Distrito de Aguablanca en Cali.⁴ Centra su mirada en las diversas experiencias de la habitancia⁵ en los nuevos modos de ser ciudadano

¹ **Ciudades Educadoras** se inició como movimiento en 1990 con motivo del I congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona, cuando un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos locales planteó el objetivo común de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes. Aparte tomado del evento realizado en septiembre 2006. Disponible en: http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=890

² El resaltado es del texto original.

³ Secretaría General de la AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras). Texto tomado de la página web de la Asociación: http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticos/espanyol/sec_educating.html Link ciudad educadora. Recuperado el 27 Abril de 2006.

⁴ La investigación en referencia se formuló la siguiente pregunta: ¿Qué construcción de sentidos sobre ciudadanía desarrollan jóvenes hombres y mujeres del Distrito de Aguablanca de Cali, que han participado en un proceso de Educar en la Calle y cómo éste ha influido en su constitución como sujetos sociales y políticos?

⁵ Inspirado en el planteamiento filosófico de Heidegger en su texto *Construir, habitar, pensar*. Más adelante se presenta la investigación de Valencia González en la que se desarrolla un poco más el concepto de habitancia.

y las características de las culturas juveniles en ambientes informales en las que se mueven dispositivos formativos que coadyuvan en su surgimiento, como formas alternas que pretenden sortear el concepto tradicional de ciudadanía, en donde se parte de reconocer que en el ser ciudadano y la inclusión en un centro urbano se cruzan posibilidades, sensibilidades, diferencias, narrativas, vitalidades, exclusiones e inclusiones. Ese cruce hace de la habitancia una experiencia que no se extingue en los reconocimientos formales, más bien constituye un tejido conjunto de múltiples expresiones (Valencia y Giraldo, 2005).

La Pedagogía de Educar en la Calle se encamina principalmente hacia el estímulo y la capacitación de los jóvenes para una convivencia social responsable, participativa y solidaria. En este sentido, la experiencia se convierte en materia de estudio sobre convivencia ciudadana y, por tanto, su abordaje contribuye con la mirada de los procesos educacionales desde otros lugares, donde se reconocen las diversas estéticas juveniles, la importancia del afecto y el componente cultural para la comprensión del mundo joven popular, aquel donde abundan las carencias y la vida da cuenta de la exclusión, mas no de la renuncia a la alegría, al derecho a soñar y la necesidad de ser solidarios.

Así la situación, uno de los retos importantes consiste en tratar de develar esos puntos de anclaje y articulación que permiten una comprensión holística del problema, pues el legado moderno de la disciplinariedad ha relegado determinados campos de estudio a los expertos, y ésta es quizá alguna de las razones por la que hoy en día el carácter dicotómico es frecuente en todo, y la ciudadanía no ha sido ajena a ello (lo público en oposición a lo privado, por ejemplo). Por asuntos de la manera como abordamos esta temática, inscribimos esta reflexión en el campo educativo, pero dadas las dinámicas con que funciona la realidad, esta reflexión se entrecruza y articula con otros campos e instancias, reconfigurándose y transformándose, para tratar de dar una mejor cuenta de la realidad, sobre todo por la necesidad de actualización y contextualización.

De acuerdo con estas pretensiones, se hace necesario indagar por algunas categorías como calle, juventud, estéticas, nuevos modos de ciudadanía, pedagogía, Educación escolar y extraescolar, Distrito de Aguablanca. Esto implica hacer referencia a investigaciones que se han adelantado en relación con lo mencionado. Asuntos como los enfoques utilizados, las metodologías, los inconvenientes o sus alcances, posibilitan depurar el propósito de investigación sobre los nuevos modos de ciudadanía que se dan en los jóvenes que participan de un proceso de Educación en la Calle y, específicamente, en el contexto de la experiencia de la Corporación Juan Bosco,⁶ a través de la cual se ha venido desarrollando un tipo particular de educación.

⁶ "La Corporación Juan Bosco es una organización sin ánimo de lucro, de origen popular, que se propone acompañar a los jóvenes de sectores populares, y que a partir del reconocimiento de sus propios valores, promueve procesos sociales, organizativos y educativos que estimulen el liderazgo, contribuyan a mejorar la calidad de vida y propendan por la promoción, protección y aplicación de los derechos humanos" (*Educar en la Calle*, 1998). Este trabajo lo viene desarrollando ininterrumpidamente desde hace diecisiete años en el Distrito de Aguablanca de Cali (www.corpobosco.org).

2. La ciudadanía

Una puerta de entrada a uno de los asuntos importantes del mundo actual: la ciudadanía, concepto que está siendo acuñado en las diferentes agendas de los Estados y que en Colombia, particularmente en el campo educativo, ha empezado a aparecer explícitamente en el discurso oficial,⁷ lo constituye una investigación realizada en la ciudad de Córdoba (Argentina).

Álvarez y Gramajo (1998) mostraron cómo el Estado y las ONG en Argentina prestan algún tipo de ayuda a los niños de la calle, principalmente en lo relativo a brindar asistencia primaria y capacitación laboral, lo que ha derivado en el simple asistencialismo, pues este se constituye en una de las formas reduccionistas con que frecuentemente se hace alusión al referirse a las “acciones ciudadanas”. Más allá de ello, la ciudadanía también implica la proyección personal de esos niños desde sus potencialidades en relación con la sociedad en su dimensión como sujetos sociales y políticos.

Con referencia a la misma ciudadanía, en la ciudad de Medellín, Fernández y Echeverría (1999) desarrollaron un estudio que consistió en la observación detallada de los procesos participativos que se daban en la ciudad. Se pretendió demostrar cómo en nuestro país la idea de lograr una vida digna y la construcción de sociedades más democráticas a nivel local, regional y nacional, hacen parte del proceso pedagógico de ciudadanía, así como la manera en que dichos procesos están en tensión por los movimientos sociales de la época. Se realizó una reflexión de ciudadanía teniendo en cuenta tres dimensiones: la formal, referida al reconocimiento legal⁸ del sujeto por el Estado, como miembro de una comunidad en donde se acepta que el sujeto no es esclavo, súbdito o vasallo; la social, en donde se reconocen los derechos que deben ser provistos por la sociedad, como el derecho al trabajo, a la salud, etc., y la política, ejercida por sujetos autónomos que junto a otros construyen una opinión propia, expresan públicamente sus puntos de vista, se movilizan para su consecución y se organizan para todas estas tareas.

Partiendo de estas premisas, estos autores sugieren que en nuestro país el proceso de resolución de asuntos de naturaleza pública, necesarios para una vida digna, conlleva para la mayoría de las personas, precisamente, la constitución de su ciudadanía política, pues es allí donde se está construyendo un campo de lo público, un campo sin el cual no es posible la construcción de ciudadanos.

En el año 1994, Borrero, a partir de algunos encuentros que se generaron con jóvenes en distintas regiones del país, intentó caracterizar, a partir de los resultados encontrados, a un joven que quería trabajar por un mañana mejor y que al mismo tiempo buscaba la manera de gestar el cambio. Esta investigación ya dejaba entrever la falta de cobertura en la participación política de los jóvenes de bajos recursos o no escolarizados, indígenas e indigentes. A la política estatal siempre le ha hecho

⁷ El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia emanó una resolución referida a la implementación de las competencias ciudadanas en el ámbito escolar.

⁸ Ese reconocimiento se legaliza con la expedición de un documento como la cédula de ciudadanía.

falta un mayor afianzamiento en la realidad, algo más necesario que limitarse a proponer soluciones temporales.

En este informe se establecen ejes temáticos, como el de convivencia y conflicto, donde se resalta que la violencia puede concebirse como una producción de una relación social conflictiva. Un segundo eje temático es el de culturas juveniles, donde la pertenencia a un grupo es indispensable para generar espacios de libertad y reconocimiento social, reinando la diversidad de roles y dinámicas de consumo cultural, comercial, etc. Se aborda también en él la participación social y política, donde se informa sobre la poca preocupación que existe en el joven por los procesos políticos del país, ya que no existen entes de formación adecuados que le permitan dar cuenta de la conformación política de su nación; además, el concepto de politiquería está ligado a la sensación de que siempre se promete y nunca se cumple.

Los adelantos realizados en estos tres estudios que se han mencionado, se constituyen en una experiencia valiosa que, para propósitos del trabajo investigativo, permite cuestionarse en lo referente a las acepciones existentes sobre la ciudadanía, lo cual vincula otros conceptos como lo público, lo privado,⁹ lo político, lo individual y social. Subyace en ellos la necesidad de su exploración y ampliación, ya que en su generalidad se asume la ciudadanía dentro del marco de deberes y derechos, y que de acuerdo a esta y a otras posiciones no es reductible sólo a ellos. Esto implica explorar otros territorios acerca de lo ciudadano, de su construcción, y en el contexto de la calle, ésta se constituye en un espacio privilegiado para realizar dicha exploración y reconceptualización.

En este mismo sentido, la investigación desarrollada por Hurtado (2003) en la ciudad de Medellín, pretende fortalecer teóricamente la reflexión sobre ciudadanía, cultura política y desarrollo, tratando de consolidar nociones y conceptos más adecuados para comprender e interpretar la realidad colombiana en el contexto de América Latina. En esta línea ha sido de sumo interés la comprensión de las dinámicas históricas y los procesos a través de los cuales se ha configurado la ciudadanía y la cultura en Colombia, de manera especial la pregunta por las ciudadanías mestizas y las culturas políticas híbridas. Un elemento que se ha intentado rastrear en esta línea es el de los límites y posibilidades de la formación ciudadana, las prácticas ciudadanas y la acción política, y una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos conflictivos de urbanización.

Por su parte, en la ciudad de Cali existe un informe de investigación realizado hace casi dos décadas, que permite dar cuenta de la representación de los caleños sobre su ciudad y lo que ha pasado desde entonces con ella. Velásquez y Muñoz (1990), pretendieron registrar periódicamente las opiniones y aspiraciones de los residentes en Cali sobre algunos aspectos de la vida local y realizar

⁹ Al respecto de lo público, lo privado, Garay Salamanca (2000) establece una crítica al carácter dicotómico con que se han abordado estos conceptos inscritos en la tradicionalidad.

un seguimiento en el tiempo de algunos indicadores básicos de la marcha de la ciudad y de la opinión de los caleños sobre sus necesidades, las de su ciudad y la conducta de la Administración Municipal.

Los resultados obtenidos parecen desembocar en una idea clave para la vida de los caleños de esa época: la del civismo. Cuatro de cada cinco informantes estuvieron de acuerdo con quienes decían que ese era un rasgo central de la ciudad y de sus habitantes. Al parecer, este era un gran consenso. Al respecto, no existieron diferencias significativas de opinión entre estratos, sexos, niveles educativos ni condición económica. Según los autores podría afirmarse que ésta no era una simple imagen. Las imágenes no se juegan únicamente en el terreno propagandístico, sino que se convierten en poderosos instrumentos del ejercicio de la dominación social y política.¹⁰

La realización de este trabajo conlleva a plantearse cuestiones acerca de la importancia que tiene la imagen en la configuración de las construcciones simbólicas que se dan en los individuos. No es un secreto que hasta hace poco la ciudad de Cali era concebida como “la ciudad cívica de Colombia”, lo que supondría la idea de la existencia de buenos ciudadanos. Cabe acotar que la ciudadanía tampoco se circunscribe en el solo marco de los comportamientos cívicos, como frecuentemente suele encasillársele. Más adelante se intentará mostrar este presupuesto desde la perspectiva de la habitancia.

Quintín, Ramírez y Urrea Giraldo (1998), específicamente en uno de los apartes de “La difícil construcción de ciudadanía en una ciudad con ausencia de democracia racial”¹¹ precisan cómo en los hogares afrocolombianos de clase media-baja, media-media, e incluso clase media-alta, con una importante presencia de profesionales y técnicos, la dinámica de discriminación racial opera más bajo mecanismos individuales sutiles en medio de procesos de movilidad con ascenso social, en donde la inversión en educación ha jugado un papel importante. En este mismo estudio se anota que la discriminación racial en la ciudad a lo largo de las diferentes clases, está soportada en una serie de imágenes y estereotipos y prácticas, incluso con expresiones de “odio racial” en espacios particulares en donde compiten clases medias como en una universidad pública. No es la segregación espacial solamente en determinadas áreas urbanas pobres y el imaginario de los “barrios de negros”, también en los espacios de circulación de mayor movilidad social se observan síntomas preocupantes de **negación de la ciudadanía plena** para la población afrocolombiana, afectando en este caso a sectores profesionales negros-mulatos, mujeres y hombres.

Estos autores concluyen que aunque hay un mestizaje interracial no se está avanzando lo suficiente en el reconocimiento de la diversidad y hay síntomas peligrosos de agresión racial en varios

¹⁰ En 1988, el candidato Carlos Holmes Trujillo G. basó toda su campaña a la Alcaldía de Cali en la idea de la participación, no solo como potencialidad, sino como realidad palpable en la ciudad. Más recientemente, el candidato Germán Villegas, apeló al llamado cívico para caracterizar su propuesta programática. (Velásquez y Muñoz, 1990).

¹¹ Tomado de Documento de Trabajo N.º 49. CIDSE (1998)

espacios públicos de la ciudad, al ser rechazadas las formas de autoestima de sectores de clase media de la población afrocolombiana. Este tipo de estudio permite abordar de alguna forma el asunto de lo étnico en su relación con la ciudadanía, sobre todo porque la investigación propuesta se desarrolló en el Distrito de Aguablanca, que posee un alto índice de población afrocolombiana, en la ciudad de Cali, y que en alguna medida incide también en esos modos de relación de los individuos dentro del marco de las clases sociales y su posibilidad de resquebrajamiento de esas fronteras y de búsqueda de opción en su construcción como sujetos sociales y políticos. Además, deja entrever cómo la ciudadanía sigue siendo un aspecto formal que desde la norma está garantizada¹², pero a la luz de las prácticas cotidianas sigue siendo lesionada.

3. Las nuevas ciudadanías

En la filosofía del movimiento de Ciudades Educadoras, mencionado anteriormente, se puede palpar con claridad la preocupación por buscar alternativas de construcción de nuevas formas de ciudadanía, que a primera vista, a partir de la denominación del movimiento, se centra en lo relativo a la ciudad; pero que al examinar sus principios¹³ se puede notar su extensión a otros territorios, en donde también lo rural haría parte de esa preocupación. Cabe señalar también que comúnmente se asocia la ciudad con el espacio urbano, o por lo menos en los textos educativos para la enseñanza de la geografía se hace esta distinción al diferenciar lo rural de lo urbano. Este aspecto es importante tenerlo en cuenta, puesto que en diversos lugares del planeta y particularmente en Colombia, la movilidad de personas del campo a la ciudad, por fenómenos como la violencia y el conflicto armado, está creciendo de manera acelerada, degenerando en lo que hoy se denomina “desplazamiento”. Y es aquí en donde esa movilidad entra en choque, puesto que ¿acaso esa transición abrupta de lo llamado rural a lo urbano, le confiere entonces al primero la segunda denominación?¹⁴ Esto sugiere entonces que el concepto de ciudadano ligado a la ciudad, y de alguna forma a lo urbano, va más allá de estas formas de clasificación.

¹² Valdría la pena dar una mirada a los propósitos de la Ley de Negritudes en Colombia.

¹³ **Principio 2.** “La ciudad promoverá la educación en la diversidad, para la comprensión, la cooperación solidaria internacional y la paz en el mundo. Una educación que combata cualquier forma de discriminación, favorecerá la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad. Acogerá tanto las iniciativas de vanguardia como las de cultura popular, independientemente de su origen. Contribuirá a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles”. Tomado de: http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticos/espanyol/sec_charter.html

¹⁴ Según un informe de las Naciones Unidas sobre las aglomeraciones urbanas realizado en el 2003, de las 24 megaciudades del mundo (con más de 8 millones de habitantes), cuatro se encuentran en América Latina: Ciudad de México (18,7 millones, la segunda ciudad más grande del mundo), Sao Paulo (17,9 millones), Buenos Aires (13 millones) y Río de Janeiro (11,2 millones). Lima, con 7,9 millones pronto formará parte de estas cifras oficiales que la colocarán entre las megaciudades latinoamericanas.!) Entre 1950 y el año 2005 el porcentaje de la población urbana en América Latina y el Caribe pasó de 41,9% a 77,6%. Se estima que para el año 2030 esta cifra aumentará a 84,6%. Actualmente la mayoría de la población en América Latina y el Caribe es urbana, más que la población urbana europea (73,3%) y un poco menor que la población urbana norteamericana (80,8%).(2). Tomado de la página web: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric08a03.htm>.

A continuación se presentan algunos estudios importantes que hacen referencia a los nuevos modos de concebir la ciudadanía. Uno de ellos tiene que ver con la habitancia, que de una manera particular liga y cuestiona las anteriores acepciones desarrolladas en las investigaciones revisadas, pero que también abre ventanas para reflexionar sobre otras posibilidades acerca de este concepto.

En su tesis de investigación doctoral, Valencia (2004) desarrolló una mirada de tipo epistemológico en torno al concepto de ciudadanía, basada en reflexiones producto del análisis de la experiencia de la primera alcaldía de Antanas Mockus Sivickas¹⁵, exalcalde de la ciudad de Bogotá; investigación cuyo objetivo general consistió en establecer comprensivamente la naturaleza, características y redes relacionales de las prácticas de socialización política¹⁶ en relación con la cultura ciudadana, que dan cuenta del potencial surgimiento de un ágora virtual en Colombia.¹⁷

En este documento, la cultura ciudadana es concebida, según Mockus, como un “conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos” (Valencia, 2004, 119). Esta acepción, como se puede notar, abriga las dos posiciones sobre ciudadanía antes referidas.¹⁸

Ante esta situación, Valencia presenta un planteamiento en donde las concepciones tradicionales de ciudadanía son necesarias, pero no suficientes para dar cuenta de un asunto complejo como éste; crítica que en particular hace al sistema político que rige el mundo moderno en la medida que genera exclusión en diversidad de formas. Como consecuencia, la autora establece una mirada sobre la ciudadanía en términos de habitancia. Desde esta perspectiva, el sujeto construye la ciudad¹⁹ mediante un transitar en donde este sujeto se constituye en devenir sujeto. Según Morin (citado por Valencia), se trataría de un sujeto autoecoprodutor que a partir del reconocimiento de sus relaciones, construye la macropolítica, la mesopolítica y la micropolítica. Así mismo, señala que “el devenir sujeto no puede desarrollarse en la exclusión de uno de los dos términos de la pareja individuo-sociedad” (Valencia, 2004, 159).

¹⁵ Académico, quien fuera rector de la Universidad Nacional y desempeñara el cargo de Alcalde en Santa Fe de Bogotá (Colombia) durante el periodo de 1995 - 1997, cuyo programa de gobierno se desarrolló a partir de su propuesta sobre cultura ciudadana.

¹⁶ Según la autora, la socialización política entonces se constituye en un proceso de interacción social mediante el cual el sujeto construye claves de comprensión de las relaciones colectivas, las formas de distribución y organización del poder, los símbolos y los *ethos* que conforman y median las relaciones del nosotros en una experiencia y tensión entre lo social y la socialidad.

¹⁷ Es conveniente aclarar que Valencia explica que la investigación que adelantó no fue de carácter valorativo a la gestión del alcalde.

¹⁸ Ciudadanía en el marco de deberes y derechos y ciudadanía como civismo.

¹⁹ “La ciudad, señala Canclini, es un lugar en el que sus habitantes ejercen su ciudadanía limitándose a satisfacer inquietudes resueltas a través de los medios masivos y a agruparse en torno a aficiones de consumo, olvidando que la ciudadanía también puede ser “estrategia política”, entendida como la capacidad de decidir en qué tipo de espacios de la ciudad deseáramos ser incluidos” (mencionado por Valencia p. 165).

De esta manera, la ciudadanía se constituye en:

[...] una condición propia de los sujetos que habitan la localidad, que les permite actuar con sentido de apropiación en relación con el Estado y construir diversidad de formas de consumo, de socialidad, de producción cultural, en la relación con los otros ciudadanos. La ciudadanía es entonces, un atractor, es decir, un concepto generador, pues la habitancia de la localidad implica no sólo una relación material y física de las geografías,²⁰ de los lugares y de las opciones propias de unos u otros indicadores de desarrollo y condiciones jurídicas, sino, formas y experiencias de las relaciones con el Estado, sus agentes y los gobiernos, con los otros ciudadanos y la mediaciones comunicativas del televisor, el Internet, el fax y otros desarrollos diversos de las tecnologías de la información y de la comunicación. (Valencia, 2004, 174-175).

Retomando la crítica que la autora hace a partir de la concepción de ciudadanía en el marco de la modernidad, entre uno de sus aspectos, por la tendencia homogenizante, comenta:

En su versión moderna “**la ciudadanía**”²¹ exige un compromiso de los ciudadanos con las leyes vigentes, como la contrapartida de la inclusión de esos derechos en el orden legal. Exige, en nombre de la defensa de la extensión de esos derechos a los excluidos, una defensa del orden en el que se quiere garantizar la inclusión de esos ciudadanos (Welmowicki, 2000: 2). Sin embargo, tal exigencia tiene hoy limitaciones, no sólo impuestas por las promesas incumplidas del progreso, la libertad y la igualdad, sino por el reconocimiento de que la libertad va más allá del reconocimiento de la ciudadanía y que la igualdad es un asunto de formalidad, si no se reconoce la diferencia. (Valencia, 2004, 185).

Finalmente, propone, acorde a la lectura de la experiencia sobre cultura ciudadana propuesta por Mockus, que la ciudadanía “[...] no se queda en los comportamientos para vivir la ciudad y apropiarse de ella, traslapa la política” (Valencia, 2004, 119),²² y de igual manera sugiere que la ciudadanía va más allá del reconocimiento formal de la filiación e identificación con los modernos Estados Nacionales y del ejercicio de derechos y deberes en ellos

En la misma línea, Rojas y Portilla (2004) plantean una crítica a las imposiciones de la modernidad sobre la sociedad, sobre todo porque instauran patrones consumistas,²³ masificadores, ho-

²⁰ Frente a este aspecto Valencia (p. 181) señala que “La cultura ciudadana se pregunta por aquellos mapas que los diversos habitantes tienen y hacen de la ciudad, tanto en sus percepciones, como en sus usos, como en sus lecturas, como en sus construcciones. Ella establece, además del necesario mapeo físico, geográfico, esos mapeos simbólicos, individuales y colectivos que se cruzan en la habitancia”.

²¹ El resaltado es de la autora.

²² Según esta investigadora, en este traslape, la experiencia (refiriéndose a la gestión de Mockus en su Alcaldía) contribuyó en procesos de socialización política, generando otras visiones, comprensiones y praxis políticas en el país.

²³ Según estos autores: “Esta forma de consumismo, que ni siquiera alcanza a consumir —a consumirse— es instrumentada por medio de la creditización masiva y el dinero plástico, que conduce a un endeudamiento de por vida y equivale a una nueva y modernizada forma de esclavitud. Lo anterior da origen a un individualismo a ultranza, que aísla y atomiza impidiendo así la gestación de proyectos colectivos, la configuración colectiva de sueños y promesas”. (p. 115)

mogenizantes, lo cual lleva al hombre a vivir en soledad, en un mundo sin significación del espacio común. La propuesta entonces se dirige a instaurar la recuperación de la perspectiva pública, y esa es precisamente una de las tareas de las prácticas políticas, en donde “el individuo como sujeto político, tiene la facultad de reivindicar su rol de ciudadano y a la vez, responsabilizarse del destino colectivo que decide su comunidad” (Rojas y Portilla, 2004, 109). En ese propósito, este estudio presenta una crítica a la educación superior²⁴ en tanto es un agente llamado a construir pensamiento e injerencia en el ámbito político y social, más que limitarse al solo hecho de profesionalizar.

Particularmente en Colombia se pregona la democracia como forma de gobierno predominante, pero su perspectiva es relativamente limitada a la organización política parlamentaria.

Además, no se puede olvidar que en las sociedades latinoamericanas —debido al desencanto producido por el manejo del poder, ya que tanto las instituciones como los políticos no siempre trabajan por los intereses colectivos ni el bien común— las decisiones políticas se han separado de la vida, afectada por las mismas. Es por ello que la sociedad se acostumbró a convivir con ciudadanos parciales y nominales. Se presenta la paradoja de sociedades democráticas con ciudadanos nominales o con ciudadanos incompletos, es decir, con falsos ciudadanos o conciudadanos que no pueden ejercer plenamente los atributos correspondientes a esa condición; esto, además, fundamentado en la democracia con característica tecno-populista [...] (Rojas y Portilla, 2004, 116).

Ante esa masificación de los ciudadanos, los investigadores se preguntan: ¿hasta dónde existe claridad de la necesidad de la participación en el espacio común de lo público que afecta a los sujetos de una comunidad? ¿Hasta dónde existe claridad del espacio público, esto es, preguntarse por el ámbito de lo político? Y en consonancia con el papel de la universidad, ¿qué tipo de formación política se debería brindar en los espacios de educación superior hoy, que responda a la necesidad social de construir convivencia y de generar lazos de lealtad entre los ciudadanos? (Rojas y Portilla, 2004). Según estos autores:

Es propio de las instituciones educativas trabajar en la construcción del sujeto social, de su identidad, no sólo desde los conocimientos básicos sino, también, desde los nuevos elementos de formación, proyección cultural y social que generen desde el hecho educativo, para implementar cambios en la conciencia y actitudes de los sujetos, como en la sociedad en general. (Rojas y Portilla, 2004, 113).

²⁴ “La escuela, en cualquiera de sus manifestaciones, transmite en su currículo oculto las relaciones fundamentales del *ethos* político y ciudadano; por lo tanto, si queremos formar en las exigencias de la educación actual, hay que asumir como irrenunciable la autonomía de los sujetos, el secreto estaría en buscar los rangos del ciudadano autónomo, sin dar por bueno cualquier modelo de ciudadano”. (p. 120).

Lo anterior reafirma entonces la necesidad de preguntarse por los nuevos modos de ciudadanía, y es allí en donde la perspectiva de la habitancia invita a pensar, a construir, a proponer y a intentar nuevas formas de socialización, de democracia, del establecimiento de los consensos y la proyección de los individuos en el ámbito político.

Por otra parte, Ocoró y Perdomo (2003) proponen una especie de deconstrucción de la categoría de espacio geográfico, y logran descentrar la formación ciudadana del lugar académico históricamente instituido, reconociendo el papel de la geografía como componente esencial en la formación ciudadana. Es una propuesta que permite identificar su utilidad fuera de las aulas escolares y su aporte a la vida cotidiana. Desde un sector popular, como lo es el barrio “El Platanal”, en la comuna 4 de la ciudad de Cali, se abordan, a partir de la geografía, los problemas de tipo espacial y la importancia del espacio geográfico en la formación de ciudadanos y ciudadanas. Es así como, desde la geografía de la percepción, se pueden develar los elementos claves que permiten reconocer el sentir de la comunidad, sus apreciaciones, así como valorar los conocimientos que la población tiene acerca de su entorno, la forma de construirlo y cómo puede interactuar en él.

Es allí, pues, en donde la pedagogía de Educar en la Calle busca privilegiar aquellos aprendizajes que se dan en contextos no escolares con aprendizajes significativos que se constituyen en proyectos de vida, en este caso de los jóvenes. Entonces, se pretende continuar apostándole a esta mirada amplia sobre la ciudadanía y las nuevas formas posibles de ser ciudadano en el contexto particular de los jóvenes del Distrito de Aguablanca de Cali. Por eso, se considera importante continuar la indagación por algunos trabajos realizados sobre problemáticas de la población juvenil.

4. Los jóvenes y sus ejercicios ciudadanos

Garcés (2002) aborda el tema de la juventud como construcción cultural y recoge aportes logrados en Latinoamérica sobre culturas juveniles e, igualmente, una historia breve de ellas. Como punto de partida se afirma que la juventud es una construcción cultural que indica una forma particular de estar en la vida, caracterizándose no por constituir una unidad, sino, por el contrario, por la pluralidad construida desde variables como clase social, edad, cuerpo y género. De ahí que se introduzca la idea de Culturas Juveniles, en tanto espacios de socialización de los jóvenes para los jóvenes, donde ellos aparecen como sujetos y grupos productores de cultura. Las culturas juveniles construyen un estilo de vida propia, confrontan el mundo establecido, resignifican el mundo, se declaran alternativas, al brindar una producción cultural propia, diferente y creativa que se muestra en contravía de la homogenización y del mundo institucional adulto.

El intercambio de relaciones entre las diversas instituciones sociales (la familia, la Iglesia, el Estado, la escuela, los medios de comunicación, la política, la moda) y los jóvenes, definen los roles, comportamientos, límites y posibilidades de actuar de esos jóvenes. A partir de allí se definen los procesos que dan lugar a una cultura juvenil. Allí “los territorios se viven como un lugar de interacción social, su función es garantizar la continuidad y reproducción del grupo” (Rodríguez, 1996, 61).

En Medellín, particularmente, se ha venido desarrollando un programa denominado Casas Juveniles²⁵, liderado por la Corporación Región²⁶, quien a partir de los diversos conflictos por los que atravesó la ciudad de Medellín a finales de los años 80 y en los 90²⁷ se ha involucrado con los jóvenes tratando de organizarlos mediante la creación de espacios que les permitan una nueva forma de posicionamiento en la sociedad y de resignificación de lo que se llama ser joven, pues parece ser que ese concepto es débil en la medida que se le ha asignado un espacio cronológico específico. Al respecto, Márquez y Ospina (1999), citando a Arteaga Castropoxo, hacen alusión a lo que ha significado el ser joven: “el fin de la predominancia psicologicista en el estudio sobre la juventud, que subsumió todos los jóvenes en una categoría: adolescencia”.

De igual forma, Márquez y Ospina retoman, a manera de crítica, otra mirada reduccionista de lo que implica la juventud y la incidencia de la educación, en tanto institución que ha limitado las posibilidades del espíritu juvenil:

La juventud es una construcción social, y como categoría, como período socialmente específico, es creación de la modernidad y del desarrollo industrial, que demandan de cierta educación para preparar la mano de obra. La escuela juega un papel fundamental en la construcción de la categoría del joven, es decir, aquel sujeto individual que ya no es un niño, con capacidad para asumir ciertas responsabilidades, y en cuyos cuerpos han sucedido algunas transformaciones, pero que aún no ocupa un papel preponderante en la producción, no produce capital, pero se prepara para hacerlo con su paso por la escuela y la universidad. (Márquez y Ospina, 1999: 39).

Esta experiencia permite entonces reflexionar sobre la forma simple con que se ha denominado el ser joven, de igual manera remite a la idea de que la juventud sugiere otras posibilidades en cuanto a sus maneras de integrarse a la sociedad, y aunque en algunos informes que han aparecido en torno a la reflexión de esta experiencia se concluya que las actividades desarrolladas por los jóvenes allí no trascienden a un impacto de nivel nacional,²⁸ sin negar que allí pueda haber algo de razón,

²⁵ Experiencia similar a la desarrollada por la Corporación Juan Bosco en Cali en el despliegue de su propuesta educativa.

²⁶ La Corporación Región es una ONG fundada en 1989, orientada a resignificar el papel y la visión que se tiene del joven en la sociedad. Una de sus experiencias importantes es la del programa de casas juveniles realizado en Medellín, experiencia que fue sistematizada en un documento denominado: “Programa Casas Juveniles - pensando a la juventud de una manera diferente”.

²⁷ En esa época en Medellín se vivía un estado de zozobra, por el fenómeno del narcotráfico, enfrentamiento entre pandillas, milicias urbanas, etc.

también es importante señalar que esta experiencia cambia la visión que se tiene del joven y, desde las prácticas, se pueden crear opciones para incluirlos en espacios que ayuden a construir sociedad. Es así como resulta importante seguir analizando el aspecto de la juventud y sobre todo en relación con el tema educativo que, tal como se infiere de esta experiencia, cuestiona las formas institucionalizadas de la educación.

Muñoz (1998) y Cuenca (2001) abordan la manera en que los jóvenes construyen su identidad y las diversas maneras en que la manifiestan, incluso buscando la forma de ser diferentes a partir de sus consumos culturales, como efecto de los procesos de globalización. Ello se expresa en las formas de vestir y la expresión de su ideología, todo muy ligado a la música que les motiva y convoca como grupo. Al respecto, Cuenca (2001) señala cómo algunas de las identidades juveniles que actualmente hacen presencia en las grandes ciudades latinoamericanas tienen como característica definitoria que se encuentran articuladas a cierto tipo de consumos culturales; así, la presencia de identidades juveniles asociadas a algunas variantes del rock como los metaleros o los punkeros, o del hip hop como los raperos o breakers, son algunos ejemplos de grupos de jóvenes que recorren las ciudades marcando la diferencia con sus atuendos, ideologías y sus expresiones musicales.

La pertenencia a un grupo se destaca como elemento constructor de identidad social juvenil. Así, las expresiones estéticas en los grupos de raperos encuentran en la composición musical y el grafiti medios de denuncia sobre la problemática que les corresponde vivir (racismo, segregación económica, narcotráfico). En los grafitis del hip hop, se representan los jóvenes con un vestuario que está en consonancia con la danza (gorra, pantalón ancho, buzo) enmarcados en la ciudad con edificios y casas, incluyendo frases cortas referidas al hip hop, donde, a diferencia de otros grafitis que se orientan a demarcar territorios, aquí la intención de darles vida a los muros y a la ciudad evidencia un espacio en el que lo que se proyecta es la ciudad. Así mismo, el joven rapero como sujeto urbano nos habla musicalmente de contextos ciudadanos.

Al parecer, el joven es un sujeto que busca con sus pares el espacio de la calle como lugar para su realización personal y social. Su organización en parches, grupos juveniles y bandas, les permite un reconocimiento en el barrio, al tiempo que se constituyen en sujetos sensibles y permeables a cualquier situación. De tal manera que si a los jóvenes se les ofrece violencia, ellos se constituyen en los más violentos y peligrosos, y si se les ofrece paz, serán pacíficos (Guevara, 2002). Por su parte, Páramo (2005) considera que el hecho de agruparse de la manera como lo hacen los niños y jóvenes en la calle (bandas, galladas, pandillas, con las tensiones propias de la edad) se constituye en un me-

²⁸ "Las formas de organización juvenil de la zona Nor-Oriental de Medellín, están bastante distantes de una perspectiva de configuración como movimiento social, no porque no se expresen como grandes torrentes de acción social, sino porque su configuración particular expresa sentidos de disgregación y atomización más que de identidad en torno a intereses". Tomado de RAES, Septiembre 2004, elaborado por Juan Alexander Cano sobre monografía de grado "Organización y Percepción Política Juvenil en la Zona Nor-Oriental de la ciudad de Medellín" Programa Presidencial Colombia Joven —GTZ—UNICEF. Departamento de Investigaciones Universidad Central.

canismo no sólo de identificación, sino también de resistencia a modelos referenciales propios de la sociedad dominante. Pese a la conformación de los grupos mencionados, el niño de la calle y el joven de las bandas comparten un proceso de marginalidad y exclusión, y para su supervivencia acuden a prácticas como el rebusque, el robo y el ejercicio de la violencia, afectando de esta manera la convivencia ciudadana.

Finalmente, en la investigación realizada por Chacón, Garnica y Tabasco (1999) en el Distrito de Aguablanca de Cali, se propuso un acercamiento hacia aquello que acontece en la existencia de los jóvenes de este sector, haciendo énfasis especial en lo referente a la participación política y la proyección de sus modos de vida en contraste con la de otros jóvenes caleños. Se logró observar que los jóvenes reclaman una gestión gubernamental con equidad, sentido social y calidad, en la cual el desarrollo humano y la democracia se den de la misma forma. De igual modo, los jóvenes de este sector encuentran que los mecanismos de participación política, la Constitución y la ley de juventud²⁹ son lejanos a ellos, lo cual hace que las actividades grupales suplan una forma de participación más cercana. Este tipo de estudio desarrolla inquietudes en el sentido de precisar y detenerse a reflexionar sobre las condiciones de participación de los jóvenes en su constitución como sujetos sociales y políticos, lo cual cobija uno de los intereses de la investigación planteada, en tanto entra a considerar este aspecto como uno de los rasgos de los nuevos modos de ciudadanía.

En síntesis, lo que se intenta con este recorrido es hacer un reconocimiento de los modos de vida de los jóvenes, de sus formas de relacionarse, lo cual se constituye en referente para contextualizar esta situación hacia la identificación de los nuevos modos de ciudadanía que se den o no en la investigación que, sobre Educar en la Calle, convoca a los autores del presente artículo. Esto implica no sólo mirar la cara negativa de los jóvenes en este contexto, sino también rescatar aquellas formas de relación que comportan otros modos de acercamiento y construcción simbólica a las que muchas veces la institución, y en particular la escuela, no prestan mayor atención.

5. La educación (para la ciudadanía) más allá del escenario escolar

Recientemente, en el informe “Travesía - Jóvenes Construyendo Camino”, de la ciudad de Cali, cuyo eje central lo constituye el desaprendizaje de la violencia (Alcaldía de Santiago de Cali & UT Corporación Juan Bosco - FUNOF, 2005), se recoge el modelo de resignificación de prácticas violentas con jóvenes, y cuyo objetivo fue construir e implementar una estrategia pedagógica con niños y jóvenes, y aplicarla con jóvenes en contexto de alto riesgo social y en procesos de reeducación.

²⁹ Aquí los autores hacen referencia a la Constitución Nacional de Colombia de 1.991 y a La Ley de Juventud expedida por el Congreso colombiano, Ley 375 del 4 de Julio de 1997.

La preocupación de la Alcaldía, expresada en el mencionado informe, radica en los altos índices de violencia, en los que los jóvenes tienen un alto grado de participación. “Según cifras de 1997, la participación de jóvenes en actos violentos fue de 66.8% como agresores y 66.2% como agredidos” (Alcaldía de Santiago de Cali y otros, 2005), sumando a esto que las comunas 13, 14 y 15 muestran indicadores superiores de violencia al resto de la ciudad. Dicho proyecto entonces, buscaba disminuir y revertir esos comportamientos violentos; esto implica la implementación de una estrategia pedagógica. Es así como ésta contempla elementos centrales como el dar un lugar importante a la interacción entre el organismo y el ambiente, el interaccionismo simbólico, en donde el lenguaje desempeña un papel esencial, puesto que las relaciones del individuo con las situaciones sociales son mediadas por un conjunto de símbolos (Alcaldía de Santiago de Cali y otros, 2005). Para el interaccionismo, el self es una característica humana, cognitiva e intelectual, emocional y se construye a partir de actuar como otro y luego asumir la posición de ese otro. El modelo específicamente, propone la participación de un referente pedagógico desde la percepción de Educar en la Calle, que constituye la esencia del trabajo que adelanta la Corporación Juan Bosco.

Otra investigación realizada en la Corporación Juan Bosco, a partir del trabajo educativo desarrollado con jóvenes desvinculados de grupos armados (Betancourt, J. y Moreno, M., 2003) indaga cómo el programa, orientado a la adquisición de competencias que permitan a los jóvenes desenvolverse en el medio urbano, aporta herramientas o propicia espacios aptos para que los sujetos desarrollen tales competencias, y logren así desempeñarse funcionalmente en la ciudad. En este trabajo se señala que el programa le apuesta a una aplicación que traiga como consecuencia el protagonismo de los jóvenes, es decir, generar un espacio dentro de las Casas Juveniles que permita que los sujetos tengan la posibilidad de elegir bajo unos parámetros mínimos de conocimiento frente a lo que se elige; un intento por contrarrestar la lógica de repetición, que se vislumbraba en el análisis de los resultados de la investigación, en tanto los jóvenes se articulaban a las demandas institucionales por intereses que apuntaban más a consideraciones de orden político, en la lógica de reclamar un bienestar, taponándose así las posibilidades de hacer de los sujetos.

En la misma dirección, Bejarano, M. y Romero, N. (2003) abordan las representaciones que construyen los niños acerca del espacio de la calle. Esta investigación hace un rastreo histórico del concepto de representación social y define la calle de diversas formas, haciendo énfasis en superar el concepto simplista de ella, en el sentido de hablar del mero espacio físico, para enfatizar en otro tipo de concepción más amplio que privilegia un territorio para construcción de relaciones, de significaciones, de posibilidades para la sobrevivencia y de encuentros.

Según Bejarano y Romero (2003), los menores viven en esa calle experiencias de exclusión, rechazo e intolerancia, manifestadas en situaciones como persecución por la policía, negación de

oportunidades de trabajo, intolerancia de muchos conductores, prohibición para circular por diversos lugares. Así mismo, la calle es para estos niños aquella alternativa que permite escapar de la desintegración familiar. La familia y la escuela no son siempre los ambientes más deseables para que ocurra la socialización de los menores. Estos pueden llegar a ser ambientes de riesgo y amenaza, pues en ambas instituciones, de variadas formas, se ejercen el maltrato físico y psicológico. La permanencia de estos menores en instituciones formales como la escuela es compleja, ya que para ellos, en esos lugares el protagonismo lo ejercen profesores y padres y sólo se les orienta hacia la obediencia, la quietud y concentración; mientras que en la calle, ellos son los protagonistas de sus propias vidas y hechos; son ellos quienes deciden y se desplazan independientemente. Esto de alguna forma permite potenciar habilidades y destrezas para desenvolverse en su hábitat: “La Calle”.

La riqueza de este trabajo radica en la invitación a reconceptualizar la idea e imagen que se tiene de la calle. Inicialmente parece ser concebida como un lugar de riesgos, de desperdicio del tiempo, del mero lugar por donde transitan personas y se desarrollan actividades comerciales. Más que esto, la calle también parece ser que comporta otras posibilidades que resignifican las formas de educación que se dan en espacios formales como la escuela, y es allí donde la calle se constituye en un territorio propicio para indagar respecto a la ciudadanía y los modos de aprendizaje que, en algunos niveles, se alejan de aquellos que se adquieren en lo institucional.

Esta revisión de antecedentes pretende así alimentar la idea de pensar la calle como el “afuera” (lugar de lo pedagógico, en su origen histórico) y lo público, que ha tenido tradicionalmente la connotación más coloquial de “ser de nadie”, pero que los niños y jóvenes se han ido apropiando, lo han vuelto privado (aunque resulte paradójico); donde realmente son como lo que son y no lo que se les exige ser (como en la escuela).

La calle, más que un espacio, es lugar de posibilidades, escenario de la diferencia, de las multiplicidades, de las pluriculturalidades,³⁰ de multifrenias,³¹ etc. Nadie se siente tan desinhibido de mostrar lo que es como en la calle (a pesar de la presión que sobre la imagen y la moda ejerce la sociedad). Se trata más de un “ambiente”, de unas condiciones, de una forma particular de habitar, de relacionarse, de ser, pensar, crear. (Moreno, Chilito y Trujillo, 2007, 79)

Se trata de hacer el tránsito desde el espacio meramente arquitectónico hasta el contexto de relaciones e imaginarios³² que allí desarrollan los individuos que la habitan, sin distinción de sexo, raza, religión, clase social, etc.

³⁰ Para una mayor diferenciación entre lo pluri y multicultural véase Kymlicka, 1996.

³¹ Concepto retomado del texto *El Yo Saturado. La Personalidad Pastiche*, de Keneth Gergen (1997), y que hace referencia a que ya no se puede hablar de una unidad identitaria, sino de múltiples identidades, sin evidenciar por ello una patología, más bien una normalidad en las sociedades posmodernas.

³² Al respecto, Armando Silva (citado por Mujica, 2004) plantea el concepto de croquis urbanos, que no son otros que los mapas afectivos donde uno se encuentra con otros...estos mapas ya no son físicos, sino psicosociales: los croquis no se ven, se sienten.

Todo esto crea la necesidad de continuar la reflexión y replantear el concepto de ciudadanía en la esfera cultural, filosófica y sociológica, para superar las concepciones en que ha estado anclada, y que, como se dijo antes, no es que se nieguen, sino que, debido al reduccionismo al que se ha llegado, no satisfacen las demandas en pro de un mundo justo, participativo e inclusivo, en donde, por ejemplo, el aspecto político, que es el espacio desde donde se administra el poder, cobra vital importancia para acceder al cambio, en tanto que un sistema globalizante cuyos intereses y formas de administrar ese poder está orientado a la acumulación de capital. Es en esa pretensión donde se excluye intencionadamente a la mayoría, sobre todo porque los Estados están al servicio del modelo economicista e inscritos en este tipo de paradigma. Es así como la concepción desde la filiación estatal no es congruente para la instauración de un mundo equitativo.

Siguiendo la idea que retoma el asunto de la globalización, en la medida que afecta la realidad social del sujeto y en una forma de aproximación al aspecto político³³, Paulo Freire ha desarrollado una propuesta educativa muy interesante³⁴, en la que este elemento político cobra gran importancia, en especial porque con su propuesta de educación popular, aporta una posición crítica frente al sistema de dominación globalizante, en el cual la educación que este modelo reproduce, conlleva a la opresión de gran parte de la población mundial.

El periodo en que escribe, contempla los traumas y dificultades por los que atraviesa la gran mayoría de los hombres campesinos del norte de Brasil (nordeste), producto de una educación alienante que lleva al pueblo a vivir su condición de miseria y explotación con una gran pasividad y silencio. La cultura del pueblo nordestino ha sido considerada como una visión sin valor, que debe ser olvidada y cambiada por una cultura, la de las clases dominantes, valorada como buena, y que es transmitida por todos los medios disponibles. El pueblo pobre es tratado como ignorante y es convencido de ello, lo que produce y explica la pasividad con que se soporta la situación de esclavitud en que se vive. (Paulo Freire. Educación liberadora del oprimido, 2006, 3).

Con su pedagogía, Freire propone una educación que permita al sujeto encontrarse consigo mismo, de leerse en su historia:

El ser persona en historia, sociedad y cultura y el descubrir que su vida se hace historia en cuanto es sujeto, va entrañando poco a poco el sentido más exacto de la alfabetización: el sujeto paulatinamente aprende a ser autor, testigo de su propia historia; entonces es capaz de escribir su propia vida, es decir, biografiarse, existenciarse e historizarse. (Paulo Freire. Educación liberadora del oprimido, 2006, 6).

³³ Uno de los intereses vitales de la investigación propuesta.

³⁴ Esto con el propósito de avanzar en torno a otro de los intereses de nuestra investigación, como es la educación que se da en espacios no institucionalizados, como la calle.

También propone tomar conciencia para que con su capacidad de autonomía y de relación con el otro, pueda liberarse, incidir y tomar parte en el mundo al cual pertenece. De allí una de sus máximas: “El hombre no se libera solo, sino en comunión con los demás” (Freire, 1972, 54)³⁵

Con su propuesta de alfabetización dirigida a adultos y sectores oprimidos, Freire establece una gran diferencia con la educación formal³⁶ de las instituciones escolares, ya que éstas sólo se limitan a enseñar a leer y a escribir; él además busca producir un cambio efectivo en el sujeto.

El método de Freire es fundamentalmente un método de cultura popular, que, a su vez, se traduce en una política popular: no hay cultura del pueblo sin política del pueblo. Por este motivo, su labor apunta principalmente a concientizar y politizar. Freire no confunde los planos político y pedagógico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre se historiza y busca reencontrarse; es el movimiento en el que busca ser libre. Ésta es la educación que busca ser práctica de la libertad. (Paulo Freire. Educación liberadora del oprimido, 2006, 4).

Haciendo referencia a la educación popular promovida por los organismos multilaterales, Mejía (1999), en uno de sus textos en que analiza a Freire, plantea que estos organismos, gracias al poder que les confiere el control económico, han podido construir una educación con las siguientes características:

- Educación de carácter tecnocrático, en donde es un saber de técnicos y expertos y son ellos quienes deciden
- La pedagogía como un retorno a ciertos diseños “científicos” aplicables y aplicados por quienes la practican
- El conocimiento como un hecho instrumental para la educación, en el cual el saber para la enseñanza aparece como de segundo nivel
- En su concepción, una mirada “cientificista”, en donde ella aparece libre de contextos y de ideologías

Siguiendo a Mejía (1999, 6):

Volver a hablar de educación popular hoy significa una distancia reflexiva para iniciar una nueva forma de contar las formas que toma la opresión en estos tiempos y de sus maneras

³⁵ Para ampliar sobre el pensamiento de Freire se pueden consultar algunas de sus obras máximas como lo son sus textos Pedagogía de la autonomía, Pedagogía del Oprimido, Pedagogía de la Esperanza

³⁶ Además Paulo Freyre no hace distinción entre educación no formal, formal e informal. La educación es una sola.

en el campo de la educación, exigiendo de nosotros desbrozar los nuevos caminos de una educación liberadora para estos tiempos de globalización neoliberal.

Lo anteriormente referido en el marco de la educación popular, se acrecienta cuando esta misma comparación se hace con el sistema institucionalizado de la educación, en donde la pedagogía y la didáctica están ausentes, en tanto el modelo con que se educa degenera en un individuo repetitivo del discurso, seguidor de instrucciones, ausente de pensamiento crítico.

Es importante entonces el aporte de Freire, puesto que prácticamente inscribe la educación en otro lugar, en otras pedagogías y didácticas que están vinculadas a lo político como posibilidad para generar individuos autónomos, críticos y protagonistas de sus vidas. Esta forma de posicionamiento del pensamiento freiriano permite entonces, para propósitos de la investigación que aborda el asunto de la pedagogía de Educar en la Calle, construir elementos que contribuyan a recontextualizarla dentro de las formas presentes de educar; sobre todo porque ello, por una parte, permite además establecer relaciones con el asunto de aquel ciudadano que habita la calle y que desde esas formas no institucionalizadas tiene también posibilidades de expresarse,³⁷ de ser escuchado y de leer su realidad, y por otra parte, permite también avanzar en la búsqueda de esas formas de relación que privilegia la calle y que entran en tensión con lo institucional, que de una u otra forma inciden en la construcción de sujetos ciudadanos.

Al respecto, Mendoza y Vilanova (2004) intentan mostrar la importancia del reconocimiento de otras formas posibles de conocer que se producen en el encuentro educativo, específicamente desde una perspectiva de Diálogo de Saberes, encontrando que el lenguaje verbal ocupa un lugar privilegiado en el interior de la interacción, debido a las imposiciones cognoscitivas que se han establecido históricamente, en las que prevalecen las relaciones que se dan a través de la palabra y las formas de conocer verbalmente mediadas, que han ejercido simbólicamente dominación en los encuentros. En la práctica intercultural, las pretensiones de validez intelectual lógico-lingüísticas fracturan el diálogo, distancian los cuerpos, y la comunicación queda entrampada en los presupuestos idealizados de la palabra como el lugar del entendimiento mutuo.

Así pues, se encuentra que, más allá de la palabra, del argumento y de la lógica, está el cuerpo como conector del diálogo, cuyo campo expresivo es infinitamente rico, y que aborda la comunicación desde lo cotidiano, sin someter el encuentro a acuerdos preestablecidos, donde las posibilidades para que emerja una relación dialógica están en las divergencias, en la contradicción e inclusive en lo absurdo; ingresando en el campo de los juegos de lenguajes que relativizan las posiciones de los acto-

³⁷ Aquí es importante, por ejemplo, dar una pequeña mirada a las formas en que los habitantes de la calle comunican sus cosmovisiones, tal es el caso de los "graffitis", mensajes que a primera vista sugieren sujetos desadaptados; pero que finalmente en ellos subyace una forma de leer la realidad de manera distinta, voces que desde mecanismos institucionalizados se diluyen.

res, ubicando al diálogo como un territorio común, en el cual todos los participantes están expuestos a la mirada, interpretación, expresión y acción del Otro.

Es así como el diálogo de saberes en el interior de la práctica pedagógica emerge de las situaciones de vida cotidianas en la relación del SER-CON- OTROS, que posibilitan el acontecer de otras formas de conocer sin “liberarlas” de la sensibilidad que las contiene.

Estableciendo relación con el análisis desde la estética que plantea Bajtín, a través de los resultados que extrajeron de su investigación, Mendoza y Vilanova (2004) encontraron que los saberes son significativos no por el sentido que el conocimiento gane para cada actor por separado, sino por la relevancia que tienen en las relaciones que se establecen a través de ellos, en su interacción y movilización.

6. A manera de conclusión

En forma general, se puede apreciar que diversos conceptos, tales como ciudadano, joven, calle y otros aquí abordados, surgidos de experiencias prácticas, de la reflexión en torno a éstas, de las formas de percibir, de representarse el mundo y que muestran una relación particular con el asunto de la ciudadanía y la pedagogía de Educar en la Calle, conllevan la necesidad de profundización, ya que surgen diversas perspectivas que se encuentran, se contraponen y crean tensiones.

Es palpable la tendencia a aproximaciones tradicionales que, por lo general, son incompletas y altamente influenciadas por el legado de la modernidad, la cual, con la instauración de las disciplinas, ha tendido a dicotomizar los conceptos y los objetos de estudio, lo que ha generado así percepciones y definiciones expertas, pero sesgadas, por su falta de articulación con otros campos. Se requiere, entonces, contextualizar dichas formas de teorizar, a la luz del tiempo presente y de las especificidades de los grupos humanos. De igual manera, es preciso también circunscribir la reflexión en las dinámicas globales, puesto que ellas inciden en la configuración de las realidades en el ámbito local, afectando tanto a los grupos como a los individuos. Esto invita, pues, al reto de sortear el carácter dicotómico impuesto por las disciplinas a pesar de los campos específicos en los que los investigadores se han formado, y a tomar conciencia de que en un mundo complejo, matizado por infinidad de situaciones, ya no se puede seguir pensando desde la sola experticia.

La ciudadanía es un asunto complejo, que en sus diversas formas de aproximación ha generado ambigüedad y confusión. Sus apreciaciones parten de conceptos tradicionales, caracterizando al ciudadano como sujeto de deberes y derechos, de un individuo con identidad y pertenencia al Estado, que desarrolla comportamientos cívicos, hasta nuevas formas del ser y devenir ciudadano como ha-

bitante de su localidad en relación interdependiente con lo global. Esta nueva perspectiva de la habitación convoca a un nuevo ciudadano que sea capaz de superar su estatus de ciudadano formal, legal, “reconocido por el Estado” y que también sea capaz de reconocerse a sí mismo como tal, participe de su destino, de decidir el tipo de espacio que desea habitar a partir del consenso de sus intereses y de los intereses de los demás ciudadanos, que ejerza la democracia, la libertad y la igualdad, en el reconocimiento de sus diferencias y las de otros. Ese propósito está directamente ligado a la Educación como posibilidad de construcción de nuevos ciudadanos; y es allí donde la Pedagogía de Educar en la Calle se constituye en una fuente importante de reflexión y análisis, en la medida que desarrolla su trabajo con jóvenes, quienes aportan su propia impronta a los espacios que habitan en la calle, en la ciudad y, por qué no, en la misma escuela; impronta que al parecer genera otro tipo de dispositivos que redundan en las formas de pensar, de reaccionar, de vivir, de soñar, de socializarse y actuar con los demás, constituyéndose así en posibilidad de redimensionamiento de nuestro presente.

La juventud no ha sido ajena al sesgo disciplinar; en especial la psicología ha circunscrito esta categoría de la juventud a un espacio relativo al período de vida de un ser humano, y para tal caso, la ha asociado con la adolescencia. Más que ello, el ser joven implica un estado de vida; es así como la juventud es una construcción cultural en donde la pluralidad juega un papel muy importante, sobre todo en un mundo que ha tendido a la homogeneización, a la universalización de leyes que pretenden dar al joven un mismo tratamiento. Es justo allí donde irrumpen las estéticas juveniles, en el modo en que el joven percibe el mundo, en cómo manifiesta su pensamiento y sus sentimientos a través de lo artístico, de sus consumos culturales y en cómo estos se constituyen en posibilidad de hacer uso de la creatividad, la imaginación, para construir pensamiento social y político, como rasgos importantes del ser ciudadano.

En forma similar, la calle pasa de ser ese espacio concebido por la arquitectura como mero espacio físico, para convertirse en territorio de relaciones, significaciones, en este caso habitado por jóvenes, quienes en muchas ocasiones huyen del ámbito escolar y familiar y encuentran en la calle un espacio de encuentro para la espontaneidad, la socialización y construcción de identidades.

Parece ser que la calle se constituye en un espacio en donde surge una forma distinta de educación a la que se recibe en la escuela y en la casa, en donde la formalidad en la mayoría de los casos se constituye en un obstáculo para el aprendizaje. Es entonces a partir de esa instancia, desde donde cobra importancia el investigar e indagar sobre las formas de ciudadanía que se dan o no en espacios de educación no formales, a fin de resignificar las prácticas pedagógicas orientadas hacia la formación ciudadana.

Todo esto evidencia la dificultad de constituirse en sujeto social y político, bajo condiciones que intentan modelar una cierta forma válida de ser ciudadano. Es así como la estrategia de Educar en la Calle, se constituye en objeto de estudio, en tanto le apuesta al surgimiento de iniciativas de construcción social, no sólo de los individuos jóvenes, sino del colectivo, entendiendo el quehacer educativo más allá de la simple instrucción, como una real preparación para la integración social, valorando aspectos como el afecto, los saberes de los mismos jóvenes, sus expresiones estéticas, sus formas particulares de agruparse y de relacionarse.

El debate generado por esta iniciativa de indagación académica, que intenta articular la construcción de sentido sobre ciudadanía en jóvenes de sectores populares con un proceso de Educar en la Calle, es enriquecido en el libro *No con golpes: educando en clave de afecto*, que presenta los resultados obtenidos en esa investigación.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Santiago de Cali & UT Corporación Juan Bosco - FUNOF. (2005). *Travesía - Jóvenes Construyendo Camino - Desaprendizaje de la violencia*. Alcaldía de Santiago de Cali, Colombia.
- Ávila Escorcía, J. et al. (1999). *Una reflexión colectiva a través de tres lecturas del “Emilio” de Juan Jacobo Rousseau*. Tesis de maestría no publicada. Univalle, Cartagena, Colombia.
- Bejarano, M. & Romero, N. (2003). *Representaciones de la calle de los menores trabajadores. Caso Av. Roosevelt con Cra. 39 de Cali*. Tesis de maestría no publicada. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Betancourth M., J. & Moreno C., M. A. (2003). *Impacto de la aplicación de un Programa Educativo para jóvenes desmovilizados de grupos armados*. Trabajo de grado no publicado. Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- Borrero F., A. (1994). *Los jóvenes tienen la palabra*. Informe Cali. Fundación para la Orientación Familiar - FUNOF. Cali
- Chacón, D., Garnica, H. & Tabasco, H. (1999). *Participación política de jóvenes del Distrito de Aguablanca en la construcción de ciudad*. Tesis de Especialización en Gerencia Social no publicada. Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía. ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie guías, 6. Revolución educativa - Colombia Aprende.
- Delgado P., D. W. (2005). Los nómadas urbanos, la vida de las galladas, de niños de la calle y jóvenes en bandas y pandillas en Santiago de Cali. Monografía no publicada. Universidad del Valle, Cali.
- Educación en la calle. Una alternativa para la construcción de convivencia y paz en la ciudad (1998). Corporación Juan Bosco. Cali.
- Fernández A., R. & Echavarría R., M. C. (Septiembre de 1.998- marzo de 1.999). Educación y ciudadanía, notas desde la experiencia de Medellín. Revista Nómadas, No. 9.
- Freire. P. (1972). Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido Ed. América Latina. Bogotá.
- Garay Salamanca, J. L. (2000). Ciudadanía, lo público, democracia. Textos y notas. Universidad Externado de Colombia. Santafé de Bogotá.
- García Canclini, N. (1999). Consumidores y Ciudadanos. Ed. Grijalbo. México.
- Giraldo Montoya, G. (2004). La sociedad riesgo y sus tránsitos. Revista de Ciencias Humanas. No. 33. Universidad Tecnológica de Pereira. pp. 23-35.
- Heidegger, M. (1994). Construir, habitar, pensar. Traducción de Eustaquio Barjau. En: Conferencias y Artículos, Ed. Serbal, Barcelona.
- Hurtado G., D. P. (2003). Exploraciones sobre la formación de ciudadanía: una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos conflictivos de urbanización, Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Márquez Valderrama, F. & Ospina, M. (1999). Programa Casas Juveniles: pensando a la juventud de una manera diferente. Corporación Región. Medellín.
- Mejía, M. R. (1999). (CINEP-Fe y Alegría Colombia) producto de la ponencia presentada al Coloquio Internacional: Contribuciones de Paulo Freire, convocado por las Universidades de Alto Uruguay y Misiones, que se celebró en Santo Angelo, Rio Grande do Sul, Brasil. Septiembre 27-29.

- Mendoza, A. & Vilanova, M. (2004). Dimensionando el Diálogo de Saberes, a través de otras formas de conocer. Tesis de Maestría en Educación: Desarrollo Humano, no publicada. Universidad de San Buenaventura, Cali.
- Mockus, A. et al. (1995). Las fronteras de la escuela: articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Magisterio. Bogotá.
- Moreno, N., Chilito, E. y Trujillo, J. (2007). No con golpes: educando en clave de afecto. Corporación Juan Bosco. Cali.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Magisterio. Bogotá.
- Muñoz E., E. (1998). Construcción de identidad entre los jóvenes del barrio El Vergel. Trabajo de Grado no publicado. Universidad del Cauca, Popayán.
- Ocoró L., A. & Perdomo, P. (2003). Geografía fuera del Aula: una propuesta para la formación de ciudadanos. Tesis de Lic. En Ciencias Sociales no publicada. Universidad del Valle, Cali.
- Páramo, D. W. (2005). Los nómadas urbanos, la vida de la galladas, de niños de la calle y jóvenes en bandas y pandillas, en Santiago de Cali. Monografía no publicada. Universidad del Valle, Cali.
- Quesada A., F. (2006, abril-junio). Imaginarios urbanos, espacio público y ciudad en América Latina. Revista de Cultura OEI, pp. 8, 17 - 56.
- Quintín Q., P., Ramírez, H. F. & Urrea G., F. (2000). Relaciones interraciales, sociabilidades masculinas juveniles y segregación laboral de la población afrocolombiana en Cali. Documento de trabajo No. 49 CIDSE. Universidad del Valle, Cali.
- Rojas, L. & Portilla, E.. (2004, julio-diciembre). Apuntes sobre formación política: responsabilidad ciudadana. Revista Científica Guillermo de Ockham., 2 (2), Universidad de San Buenaventura, Cali. pp. 109 - 138.
- Rueda, R. (1996). Formación, hipertexto y ambientes de aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía, p. 14-15,
- Silva, A. La ciudad como arte. Revista teórica de la Federación de Comunicación Social. No. 40 septiembre de 1994

Una nueva topografía. Revista teórica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social. No. 40 septiembre de 1994

Valencia G., G. C. (2004). Del Ágora al Ágora virtual - El surgimiento de un Ágora virtual en Colombia, Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Salamanca,

Facultad de Educación, Dpto. De Teoría e Historia de la Educación, Salamanca, España.

Valencia G., G. C. & Giraldo M., G. (2005). La formación de ciudadanos: proceso tensional entre las culturas escolar y no escolar. Documento de trabajo versión preliminar. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura. Docentes de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano.

Velásquez C., F. & Muñoz, M. T. (1990). Vida local y opinión ciudadana. Cali, Colombia: Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. CIDSE. Universidad del Valle.

Documentos en Línea

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Recuperado el 27 de abril de 2006. http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticos/espanyol/sec_educating.html
- Cuenca, J. (2001). La construcción de identidades sociales en grupos de raperos. Monografía de Maestría no publicada. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado el 22 de Junio de 2004, de http://www.colombiajoven.gov.co/sistema_informacion_estado.htm
- Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia RAES. Programa Presidencial Colombia Joven - GTZ - UNICEF Departamento de Investigaciones Universidad Central. Recuperado en septiembre de 2004 de: http://www.colombiajoven.gov.co/sistema_informacion_estado.htm
- Garcés, A. (2002). Las cultural juveniles urbanas: una aproximación antropológica. Recuperado el 27 de septiembre del 2004. Tomado de http://www.siju.gov.co/earte/index.php?opt=1&accion=2&rae_id=284
- Guevara B., L. A. (2002). El parche como sistema asocial y fenómeno cultural. Monografía no publicada. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Recuperado el 27 de septiembre de 2004, de http://www.colombiajoven.gov.co/sistema_informacion_estado.htm.
- Mujica, M. C. (2004). Ser santiaguino o porteño es primero, un desafío: entrevista a Armando Silva. En Revista Bifurcaciones. Recuperado el 11 de julio de 2006, en www.bifurcaciones.cl/004/Silva.htm
- Paulo Freire. Educación liberadora del oprimido. Recuperado el 19 de abril del 2006 de <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Freire.htm>
- Rodríguez, P. A., Álvarez, G. M. & Gramajo, S. K. (1998). La acción ciudadana por los chicos de la ciudad de Córdoba. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Católica de Córdoba. República Argentina. Recuperado el 22 de Junio de 2004, de http://www.infanciayjuventud.com/anterior/DOC/ch_calle_cordoba.pdf
- Rodríguez S., G. A. (1996). Espacios de encuentro e imaginarios colectivos. Monografía no publicada. Fundación Universitaria de Boyacá, Tunja. Recuperado el 25 de abril de 2006, de http://www.colombiajoven.gov.co/sistema_informacion_estado.htm

TEORÍA DE LA MENTE: UNA REVISIÓN ACERCA DEL DESARROLLO DEL CONCEPTO

Daniel Santiago Uribe Ortiz*, Mónica Gómez Botero**, Olber Eduardo Arango Tobón***

Recibido: Enero 13 de 2010 - Aceptado: Marzo 31 de 2010

Resumen

El término “Teoría de la Mente” se refiere a una habilidad cognitiva compleja, que permite que un individuo atribuya estados mentales a sí mismo y a otros. Es un sistema de conocimientos que permite inferir creencias, deseos, sentimientos, y de esta manera conseguir interpretar, explicar o comprender los comportamientos propios y de otros, así como predecirlos y controlarlos.

Para cumplir con el objetivo propuesto de exponer el desarrollo del término, se abordarán teóricos que precedieron el concepto y otros posteriores a su desarrollo.. Todos ellos han colaborado de manera directa o indirecta a la consolidación y desarrollo de esta propuesta teórica.

La Teoría de la Mente ha sido objeto de un considerable esfuerzo de investigación y se ha convertido en un importante constructo teórico que ha dado lugar a una serie de posturas que la caracterizan, dentro de las cuales se encuentran: teoría-teoría; teorías de módulos innatos, teorías de simulación, la construcción social de la mente y teorías neurobiológicas.

Palabras Clave

Teoría de la Mente (TOM), teoría-teoría, teorías de módulos innatos, teorías de simulación, construcción social de la mente, teorías neurobiológicas.

Abstract

The term “Theory of Mind” refers to a complex cognitive skill that allows an individual to attribute mental states to himself and others, is a system of knowledge that we infer beliefs, desires, feelings and thus achieve interpret, explain or understand, as if to predict and control the behavior of themselves and others. According to the goal of exposing the development of the term, addressing theoretical concept that proceeded and later to him, they have collaborated in a direct or indirect consolidation and development of this theoretical proposal. The theory of the mind has been the subject of considerable research effort and has become an important theoretical construct that led to a series of positions among which are: theory-theory, theory of innate modules, theories simulation, the social construction of the mind, neurobiological theories.*

Key words:

Theory of Mind (TOM), theory-theory, theory of innate modules, simulation theories, the social construction of the mind, neurobiological theories.

* Semillero de investigación en neurociencias cognitivas. Facultad de Psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó.

** Msc. Neuropsicología. Docente- investigador FUNLAM.

*** Msc. Neuropsicología. Docente - investigador FUNLAM.

Este artículo pretende realizar un recorrido en torno al desarrollo del término “Teoría de la Mente”, concepto que se refiere a una habilidad cognitiva compleja que permite que un individuo atribuya estados mentales a sí mismo y a otros. Favorece la comprensión del engaño y la mentira; además, le sirve al individuo para mentir y engañar. Es un sistema de conocimientos que permite inferir creencias, deseos y sentimientos, y de esta manera conseguir interpretar, explicar o comprender los comportamientos propios y de otros, así como predecirlos y controlarlos.

Diferentes autores presentan en sus propuestas teóricas conceptos para designar la comprensión de la mente, entre ellos se encuentra Wilhelm Wundt (1916), quien en su psicología natural, es decir, una psicología orientada a un plano de conocimiento pragmático, propone que en el ser humano subyacen mecanismos básicos de inferencias sobre conceptos mentales sencillos (deseos, creencias, intenciones, etc.), vinculados al comportamiento. En este autor ya se concibe la idea de lo que se convertiría más adelante en uno de los constructos teórico más significativos para explicar la complejidad y la comprensión de la mente. Por otra parte, Edward Thorndike (1920) señala que la inteligencia humana se encuentra compuesta por tres tipos de inteligencias, dentro de las cuales se encuentran la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y, una tercera, la inteligencia social. Esta última entendida como la habilidad de comprensión de los demás y la capacidad de actuar sabiamente en las relaciones humanas. Para este autor, la habilidad para comprender a los sujetos es esencial a la hora de involucrarse en interacciones sociales adaptativas.

Otro autor significativo en el desarrollo del concepto lectura de la mente es Lloyd Morgan (1930), psicólogo británico considerado como uno de los “padres” de la psicología comparada. Morgan insistió en no atribuir funciones superiores a los animales si la conducta podía explicarse con base en funciones de menor jerarquía; además, sugirió la necesidad de basarse en hechos de laboratorio, comparables y repetibles. El llamado “Cánon de Lloyd Morgan”, afirma: “En ningún caso podemos interpretar la acción como el resultado del ejercicio de una facultad psíquica superior, si puede ser interpretada como el resultado del ejercicio de otra que se encuentre a nivel inferior en la escala psicológica” (Morgan, 1894, p. 53).

Por lo tanto, este autor sugiere la importancia de no hacer inferencias sobre procesos psicológicos superiores en los animales si se pueden entender de manera más simple. El principio de parsimonia, de simplicidad, es fundamental en el desarrollo de la temática, puesto que refleja cierta necesidad o predisposición en el ser humano para atribuirles estados mentales a animales para lograr predecir y explicar sus comportamientos.

A su vez, Fritz Heider (1958), propone “la teoría de las atribuciones”, modelo desde el cual se describen las formas en que los individuos utilizan la información para generar explicaciones causa-

les. Para Heider, las personas continuamente hacen análisis causales con el fin de lograr comprender el mundo social. Asimismo, sugiere el concepto de “psicólogos intuitivos”, que señala que las personas tratan de descubrir cómo es la gente y qué causa su conducta. Según Heider, las atribuciones pueden ser de dos clases: la primera, atribuciones disposicionales (causas internas a la persona) y la segunda, son la causas situacionales (causas externas al individuo, provocadas por una situación). De esta manera, podría decirse que un individuo interpreta la realidad atribuyendo a esta las causas internas o externas según sea la disponibilidad de experiencias similares que posee sobre la situación que desea interpretar.

Harold Kelley (1967) formalizó las ideas de Heider, especificando las variables utilizadas por las personas para hacer las atribuciones, y así disminuir la condición de incertidumbre que generan los eventos de la vida. Kelley propone el principio de covariación, el cual implica que las personas atribuyen una conducta a un factor casual, siempre y cuando dicho factor esté presente cada vez que ocurre la conducta, y está ausente cuando esta no ocurre. Kelley propone tres dimensiones de información para explicar una conducta por medio del principio de covariación:

- **Distinción:** este principio se refiere a las conductas que son específicas a una situación en particular. Así, por ejemplo, cuando una persona responde con manifestaciones de temor a un estímulo —una persona que presenta miedo frente a todas la arañas—.
- **Consistencia:** este principio se refiere a si la conducta ocurre de manera repetida en respuesta a dicha situación. De modo esquemático, imaginemos que la persona en otras ocasiones ya había presentado miedo al encontrarse con arañas.
- **Consenso:** este principio describe cuándo otras personas también producen la misma conducta en la misma situación. Sería el caso de que varias personas estuvieran presentado las mismas conductas de temor al ver las arañas.

Por otra parte, Daniel Dennett (1978), filósofo orientado hacia al ámbito de la psicología, propuso que los seres humanos son criaturas con la capacidad de predecir y reflexionar acerca del futuro. Según él, esta capacidad es la que diferencia radicalmente a los humanos de los demás organismos de la naturaleza y, en parte, es causada por nuestro lenguaje. Dennett propone una teoría de la intencionalidad que sugiere que para explicar y predecir el comportamiento de un sistema pueden seguirse tres estrategias:

- **Postura física:** con esta se deduce el comportamiento del organismo por medio de la estructura y las leyes de la física, la química y la biología, entre otras.

- Postura de diseño: consiste en predecir el comportamiento de un objeto sobre el supuesto de que se comportará tal y como ha sido diseñado para comportarse. Con esta estrategia predecimos el comportamiento de un ordenador o el de un reloj despertador. Según Dennett, esta estrategia no se limita sólo a artefactos; sirve también para predecir sistemas biológicos como animales, plantas y ciertos órganos, como, por ejemplo, los riñones y el corazón.
- Postura intencional: se trata al sistema como un agente racional, e imaginamos qué creencias y deseos podría tener, dada su situación en el mundo, y predecimos su comportamiento suponiendo que actuará de determinada forma para satisfacer esos deseos.

Queda por añadir que Dennett supone que el comportamiento de un sistema intencional puede predecirse mediante el método de atribuirle creencias, deseos y perspicacia racional. Además, el sistema puede serlo en distintos grados: el primer orden se refiere a que el sistema tiene simplemente estados intencionales (creencias, deseos, etc.) propios, y el segundo orden tiene, adicionalmente, creencias, deseos, etc. sobre los estados intencionales de otros sistemas.

Otro concepto de gran significación en el desarrollo del término ‘Teoría de la Mente’ es la intersubjetividad. Colwin Trevarthen (1982) propone que la actividad mental (la conciencia, la emoción, la motivación, las intenciones, la cognición, etc.) es transferida entre las mentes. Según Trevarthen, es transferida a través de la cara, los sonidos producidos por las bandas vocales, las señas de las manos, etc. Todo ello otorga información visual, táctil o auditiva sobre las intenciones, propósitos, intereses, emociones y deseos en las mentes de los sujetos. Además, la intersubjetividad juega un papel importante en el aprendizaje de las pautas culturales, de las creencias, los rituales, lenguajes y demás prácticas sociales.

El término de ‘Teoría de la Mente’ fue propuesto por Premack y Woodruff (1978), cuando intentaron resolver algunas cuestiones generadas por el estudio de chimpancés. La Teoría de la Mente, Theory of mind (TOM), hace referencia a la habilidad de las personas para explicar, predecir, e interpretar la conducta en términos de estados mentales, tales como creer, pensar o imaginar. La publicación realizada por estos dos etólogos tuvo una amplia discusión que se mantuvo a través de las páginas de la revista *Pie Behavioral and Brain Sciences*. Uno de los autores que aportó al desarrollo de dicha discusión fue Dennett (1983), quien fue el que estableció los criterios mínimos necesarios para que el comportamiento de una persona pudiese ser interpretado por un observador como el producto de una atribución de creencias sobre la representación de unos pensamientos que otra persona tiene.

Dos psicólogos evolutivos, Wimmer y Perner (1983), tomaron como referencia los criterios mínimos propuestos por Dennett, y diseñaron un experimento que ayudó a contrastar la competencia de los niños en la atribución de los estados mentales. Esta tarea de corte experimental se conoce con el nombre de “tarea clásica de la falsa creencia”.

El siguiente momento importante en la evolución de la Teoría de la Mente es la investigación de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985). Ellos establecieron la hipótesis de que los sujetos con autismo no tienen una TOM debido a la incapacidad que poseen los autistas para atribuir estados mentales a sí mismos y a los demás, con el fin de predecir y explicar los comportamientos. Esta hipótesis estaba parcialmente basada en el análisis que hizo Alan Leslie (1987) de las habilidades cognitivas subyacentes en los niños normales para comprender el juego de ficción. Para Leslie, las representaciones llevan el mundo a la mente y, según su teoría, a partir del primer año de vida, los niños desarrollan la capacidad de elaborar representaciones acerca de las representaciones (metarrepresentaciones) de los sucesos del mundo real.

Además, Leslie propone un mecanismo, llamado “desacoplador”, que explica que las metarrepresentaciones están desacopladas del contenido de la realidad. “Desacoplar” una representación crea una ficción, es decir, permite al niño tratar el contenido al margen de las relaciones normales de los objetos, personas o acontecimientos reales. Según él, existe un mecanismo innato y específico, llamado ‘modulo de la teoría de la mente’, que hace posible que el niño separe información simbólica de la real, lo cual sugiere que ambas informaciones son producciones de nuestro sistema perceptivo y cognitivo, lo que haría posible que esta función estuviera dañada en una persona que presentara una inteligencia normal en otros aspectos. Leslie habla de representaciones primarias, que son representaciones exactas acerca del mundo que empiezan a formarse en la infancia. También habla de representaciones secundarias, que son creencias sobre el mundo, y que no tienen que mantener algún parecido con la realidad. Estas últimas son las llamadas metarrepresentaciones. Para Leslie, el juego simbólico es la señal o punto de partida para pensar que en el ser humano se empiezan a formar estas representaciones.

De acuerdo con Leslie (1987), el ‘modulo de la “Teoría de la Mente” se encuentra en el ser humano de forma innata, pero sólo madura en el segundo año de vida. Momento en el cual el niño comienza a desarrollar la capacidad de crear “ficciones”. Estas invenciones del niño irán evolucionando gradualmente hasta convertirse en su capacidad mentalista y, finalmente, en una teoría de la mente completamente elaborada, lo cual es un avance evolutivo de gran significación y de enorme importancia para todas las funciones mentales superiores. La teoría de Leslie es de gran relevancia a la hora de comprender el autismo, puesto que las capacidades mentalistas y el juego de ficción presentan deficiencias en los niños que manifiestan este cuadro patológico, lo cual condujo a la hipótesis de que el autismo podría constituir una alteración específica del mecanismo cognitivo necesario para representarse estados mentales o ‘mentalizar’. Está comprobado que los niños autistas no hacen nunca (o casi nunca) juegos de ficción; dedican su tiempo a hacer juegos orientados a la realidad. Esta característica de “deterioro severo en el juego de ficción” aparece también en los trabajos de autores como Baron-Cohen (1987); Sigman, Ungerer, Mundy y Sherman (1987), y Wulff (1985).

Otros autores como Karmiloff-Smith (1994), aun admitiendo las predisposiciones innatas planteadas por Leslie, consideran que la teoría de la mente no es un módulo que se encuentra tan genéticamente determinado. Para ellos el desarrollo de esta capacidad mentalista es el resultado de una adecuada interacción con el medio sociocultural y supone un proceso de desarrollo progresivo. Esto se refiere al hecho de que el recién nacido no llega al mundo como una *tabula rasa* donde hay que escribir todo tipo de experiencias a lo largo del desarrollo; por el contrario, el niño viene al mundo dotado de predisposiciones, y a partir de estas programaciones se definen los aprendizajes y posibles comportamientos. Las predisposiciones innatas le sirven al individuo para diferenciar, con gran rapidez, eficiencia y poco esfuerzo, entre personas y cosas o, dicho de otra manera, entre el mundo de los objetos y sus características y el mundo de las personas y las interacciones personales. Sin embargo, para ir avanzando en el conocimiento de personas y cosas en el mundo, necesitará de un largo aprendizaje y de muchas experiencias. Este avance es muy importante para el descubrimiento de la mente, porque las personas tienen mente y los objetos no. Los niños desarrollan una teoría de la mente distinta de la teoría de los fenómenos físicos (Karmiloff-Smith, 1994; Mehler y Dupoux, 1994; Field, 1996; Astington, 1998).

Para Karmiloff-Smith (1994), la teoría de la mente implica en el niño actitudes proposicionales, lo cual supone que el niño hace uso de creencias, deseos, intenciones, sentimientos, etc. para explicar el comportamiento de las personas. Para comprender lo anterior, se puede tomar, como punto de partida, la diferenciación entre actitud proposicional y contenido proposicional. Por su parte, el contenido proposicional describe el mundo y puede ser una descripción correcta o incorrecta; y por la suya, la actitud proposicional expresa un estado mental o postura de la persona en relación al mundo, sin la necesidad de comprometer la verdad o falsedad de los contenidos proposicionales a que hace referencia.

De modo esquemático, es posible imaginarse que un sujeto está en un lugar determinado esperando a un amigo con el cual ha quedado de encontrarse. Y antes de ver a su amigo, se encuentra con un conocido de los dos y le pregunta si ha visto al amigo con el que se debe encontrar. Amablemente, el conocido le responde: “sí, lo he visto, tiene una camisa roja y un pantalón azul”. Esta frase dicha por el conocido tiene un contenido proposicional, que supone una descripción verdadera o falsa respecto a la realidad. Pero si, por el contrario, hubiera dado respuesta de la siguiente manera: “sí, lo he visto, creo que tiene una camisa roja y un pantalón azul”, esta frase implica una actitud proposicional (de creencia), hacia un contenido proposicional.

Otro ejemplo de esto sería el caso clásico del test de falsas creencias, en el cual un niño “A” coloca un objeto en un baúl y luego sale de la habitación en la cual se encontraba. Mientras él se encuentra afuera de la habitación, otro niño “B” saca el objeto de donde lo dejó “A” y lo esconde en otro

lugar. El contenido proposicional en esta historia sería la descripción verdadera respecto a la realidad: en este caso, que el objeto se encuentra en otro lugar diferente al usado en un principio por “A”. Por su parte, la actitud proposicional se referiría a la creencia del niño “A”, quien pensaría que el objeto aún se encuentra donde lo dejó; esto refleja una actitud de creencia hacia un contenido proposicional.

Ángel Riviere y María Núñez (1996) han definido la Teoría de la Mente como la habilidad de atribuir mente a sí mismo y a otros, de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales, tales como las creencias y los deseos. Por su lado, Josef Perner (2005) propone que puede explicársela como el calificativo del área de indagación sobre cómo la mente comprende la mente. Dicho de otra manera, este autor se refiere a la investigación sobre la habilidad para usar el sistema conceptual de los estados mentales para predecir y comprender la vida interna y las acciones propias y las de otras personas.

En los últimos años, la Teoría de la Mente ha sido objeto de un considerable esfuerzo de investigación y se ha convertido en un importante constructo teórico que ha dado lugar a una serie de posturas dentro de las cuales se encuentran:

- Teoría-teoría: tradición racionalista, según este enfoque el conocimiento sobre el mundo es construido por los conceptos preexistentes en la mente y evaluado según criterios racionales de coherencia, consistencia y parsimonia. Esta visión presenta la mente como un conjunto de módulos interconectados y especializados en una función particular. Las conceptualizaciones teóricas acerca de la mente ayudan al individuo a explicar y predecir las conductas. Algunos de los representantes de esta postura son Perner, 1991; Gopnik y Wellman, 1994; Gopnik y Meltzoff, 1997.
- Teoría de módulos innatos: desde este enfoque se define que el proceso de maduración neurológica proporciona al individuo mecanismos modulares de dominio específicos, capacitados para procesar información sobre los estados mentales de objetos agentes y no agentes. Desde esta visión, la experiencia se comprendería como un elemento activador de los mecanismos innatos que sin embargo no afectan o configuran su naturaleza. Algunos de los representantes de esta postura son Leslie, 1994; Leslie y Roth, 1993; Baron-Cohen, 1995; Baron-Cohen y Swettenham, 1996.
- Teoría de simulación: Harris (1991). Según este autor los individuos se hacen conscientes de sus propios estados mentales a partir de la introspección y luego de esto pueden inferir los estados mentales de otros por medio de un proceso de simulación.

- La construcción social de la mente: este enfoque acepta la influencia del contexto socio-cultural en el origen y comprensión de la mente. Para esta postura son de gran importancia los procesos de adquisición e interiorización del lenguaje, puesto los individuos utilizan el lenguaje, en primera medida, para su introducción en las prácticas sociales y, posteriormente, el lenguaje les servirá para interiorizar la comprensión sobre la naturaleza representacional de la mente.
- Teoría neurobiológica: los autores de este enfoque plantean el sustrato biológico de la Teoría de la Mente; Gallese y Goldman (1998) realizaron el descubrimiento de las neuronas espejo, las cuales forman parte de un sistema perceptivo/ejecución, por lo cual la simple observación de movimientos en otras personas activaría las mismas regiones cerebrales, tal como si el mismo sujeto estuviera haciendo los movimientos. Este descubrimiento sugiere que circuitos neuronales permiten atribuir y entender las intenciones de los otros. Este enfoque se ha profundizado cada vez con mayor éxito logrando dilucidar redes neuronales que se activan en procesos de mentalización, tales como la habilidad para representar las acciones dirigidas hacia un objetivo, inferir los estados mentales del otro, situaciones de empatía, etc. Algunos de los representantes de esta postura son Nimchinsky y colaboradores (1999); Volm y colaboradores (2005).

A fin de concluir este escrito, se puede expresar que desde diferentes posturas teóricas, el ser humano a lo largo de la historia ha buscado explicarse en relación con la mente, y cómo ésta suscita la pregunta sobre el “ser” propio y el de otros. Dentro de la cantidad de respuestas dadas por el hombre, encontramos una que se denominó Teoría de la Mente, constructo teórico que ha aportado de manera significativa a la comprensión de la mente del ser humano, y que actualmente se encuentra en un creciente desarrollo. El espíritu investigativo incentivado por esta teoría seguramente llevará a la ciencia a plantearse nuevas preguntas acerca de fenómenos cognitivos y socio-culturales. Asimismo, permitirá, por medio de la comprensión de la mente, establecer nuevas estrategias de intervención en los sujetos que presentan déficit de las capacidades en referencia a las habilidades implicadas en este constructo.

Referencias

- Abel, C. G. et al. (2007). Evaluación de la cognición social y teoría de la mente en pacientes con enfermedad cerebelosa degenerativa aislada no dementes. *Archivos de Neuropsiquiatria*. 65 (2-A): 304-312.
- Adrián, J. (2002). Relaciones entre el lenguaje materno sobre términos verbales, cognitivos y la comprensión infantil de los estados mentales. Tesis doctoral. Universitat Jaume I, Facultad de ciencias humanas y sociales, departamento de psicología evolutiva y de la educación, social y metodología. Castellón de la Plana, España.
- Abu-Akel A, Abushua'Leh K. (2004). Theory of mind. in violent and non violent Patients with paranoid schizophrenia. *Schizophrenia Research*. Vol 69. N°1 - pp 45-53.
- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, Vol 11. Issue2. pp -231-239.
- Álvarez, E. (2001). Teoría psicológica y Teoría de la Mente. En: Rosas, R. (Comp.) *La mente Reconsiderada*. En homenaje a Ángel Rivière Santiago de Chile: Psykhe.
- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- González Cuenca, A. M., Barajas, C. & Fernández, M. (2005). La comprensión de creencias falsas y de sentidos no literales en adolescentes adoptados. *Psicothema*, 17: 43-48.
- Górriz Plumed, A. B. (2006). Teoría de la mente y síndrome de Down: revisión teórica [Versión electrónica] *Jornades de foment de la investigació*. Universitat Jaume I Disponible on line en: http://scholar.google.es/scholar?cluster=12811357613671334480&hl=es&as_sdt=2000. Recuperado el 17 de Noviembre de 2007
- Guerrero Del Amo, J. A. (2001). Problemas epistemológicos subyacentes a la teoría de la mente de Searle. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*. N° 3,, 297-316.
- Karmiloff-Smith, A. (1994): *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Lara, E. M. & Herrero, P. L. (s.f.). Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (tom) y del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*. N°1, (57), . 2004, 49-68.
- Leslie, A. M. (1987). Presence and representation: the origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*, N° 94, 412-36.

- Leslie A. M. & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*. N°6, 315-324.
- Mercadillo, R. E. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 3, (30), 1-11.
- Nimchinsky, E., Gilissen, E., Allman, J. M., Perl, D. P., Erwin, J. M., and Hof, P. R. (1999). A neural Morphologic type unique to human and great apes. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 96, 52685273.
- Pescador, J. H. (1995). En torno a la intencionalidad. *Revista de filosofía*, 3ª época. vol. VIII, 29-44.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Tiene teoría de la mente un chimpancé. En E. S. Martí (Ed.), *Construir una mente*, 187-192. Barcelona: Paidós.
- Riviere, A. (1998). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Salcedo-Albarán, E., Zuleta, M., Rubio, M. & Beltrán, I. (2006). Neuronas Espejo, teoría de la mente y corrupción neuropsicología para prevenir la corrupción. *Borradores de método*. 40, 1-23.
- Téllez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*. Vol. 7, 627.
- Tirapu-Ustárroz, J et al. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *REV NEUROL*. Vol. 44 (8), 479-489.
- Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz-Céspedes, J.M. & Pelegrín-Valero, C. (2003). Hacia una taxonomía de la conciencia. *Revista De Neurología*, 36 (11), 10831093.
- Vargas, J. T. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y Psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*. Vol. 7, 6-27.
- Villamizar, M. A. (1993). La "teoría de la mente" y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 4, 11-28.
- Villanueva, L. (1998). El rechazo entre iguales y la comprensión infantil de los estados mentales. Tesis doctoral. Universidad de Jaume I. No publicada www.thesisenxarxa.net/TESIS_UJI/AVAILABLE/...//viNanueva.pdf
- Vollm, B, Taylor, A, Richardson P, Corcoran, R, Stirling J. et al. (2006). Neuronal correlates of theory of mind and empathy: a functional magnetic resonance imaging study in a nonverbal task. *Neuroimage*, Vol. 29 (1), 9098.
- Wulff, S. B. (1985). The symbolic and object play of children with autism: a review. *Journal of Autism and developmental disorder*. Vol. 15, (2), 139148.

HAMLET EN LA HOLOCUBIERTA (RESEÑA)

Andrés Felipe Patiño Loaiza*

Murray, Janet.

Hamlet en la Holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio.

Barcelona, España: Paidós Ibérica, 1997, 336 p. (Traducción de Susana Pajares Tosca).

Recibido: Febrero 18 de 2010 - Aceptado: Marzo 9 de 2010

Resumen

Esta reseña presenta el libro de Janet Murray como un documento valioso, que aporta una lúcida investigación acerca de las condiciones expresivas particulares del medio digital. Tales condiciones están relacionadas con el desarrollo de la literatura y el cine, y dan lugar a una forma de narrativa única. Al respecto, este artículo hace énfasis en cómo tales condiciones estéticas abren paso a la construcción de entornos que permiten al ser humano una experiencia de aprendizaje y conocimiento personal.

Palabras clave

Cultura narrativa, ciberespacio, identidad, aprendizaje, estética.

Abstract

This review presents Janet Murray's book as a valuable document which contributes with a clearheaded investigation about expressive conditions of digital media. These conditions are related with the developments of Literature and Cinema, and provide a unique narrative form. With regard to, this article emphasizes in the fact that these esthetic conditions open the way to the construction of environments which allow personal learning to human being.

Key words

Narrative culture, cyberspace, identity, learning, aesthetics.

* Psicólogo Universidad de Antioquia. Psicólogo del proyecto Empoderarte Asperla-Medellín

Una narrativa sugestiva en cualquier medio se puede experimentar como si fuera realidad virtual, porque nuestro cerebro está preparado para sumergirse en las historias con una intensidad tal que el mundo a nuestro alrededor desaparece. Este canto de sirena con que nos tienta la narrativa es la causa de que Platón desconfiase de los poetas porque eran una amenaza para la república. Es lo que hizo que los contemporáneos de Cervantes temiesen la nueva moda de leer en silencio, y lo que hizo que la llegada de las películas y la televisión atemorizara tanto a los escritores anti-utópicos del siglo XX.

Janet Murray. Hamlet en la *Holocubierta*

1. Preámbulo

Escribir una reseña de “Hamlet en la Holocubierta”, de Janet Murray,¹ me parece interesante porque el libro establece un abordaje de la cultura narrativa en los diferentes formatos que han sido conocidos por la humanidad. En particular, la autora realiza una investigación acerca de las condiciones que hacen expresivos los juegos e historias del mundo del ordenador.

“Hamlet en la Holocubierta” fue publicado en Estados Unidos en el año 1997 por Free Press y en 1998 por MIT Press, y ha suscitado comentarios y discusión acerca de la mirada que ofrece Murray sobre la estética del entorno digital. En especial, llama la atención de quienes se interesan por estos medios el que Murray proponga como visión hacia el futuro una forma de entretenimiento que sea al mismo tiempo envolvente, emocional y reflexiva, a través de la cual sea posible aprender acerca del mundo y de nosotros mismos. Lo que sigue en discusión es que para Murray este aprendizaje depende necesariamente de cómo realizamos nuestro proceso de inmersión en el mundo ficcional.

Murray explica cómo en el entorno digital se integran varias características que lo hacen único. Mencionémoslas rápidamente para tener una imagen y un criterio más claro sobre las condiciones propias de este medio.

La capacidad del PC para seguir una sucesión de órdenes y así realizar series de operaciones complejas que dependen unas de otras, le permite construir cualquier proceso con la ayuda del informático, “desde pagar las nóminas de los empleados a pilotear un aeroplano” (Murray, 1997, p. 83). Esta capacidad es atractiva pues quien utiliza un computador descubre que la máquina responde a sus acciones y que él puede provocar en ésta ciertos comportamientos, gracias a la organización participativa que nos brinda. Según Murray, cuando decimos que el PC es interactivo, nos referimos a estas dos características que lo rigen: la sucesión de procedimientos y la participación. En cuanto a la calidad literaria de las creaciones

¹ Janet Murray es profesora en el Instituto Tecnológico de Georgia, donde también se desempeña como Directora de la Escuela de Literatura, Comunicación y Cultura.

que explotan las posibilidades de un medio participativo, Murray trae ejemplos de juegos como Zork y Myst, pues dentro de su procedimiento informático se logra controlar el número de interacciones posibles entre persona/máquina gracias a que se incorpora al usuario y se le toma en cuenta dentro de la programación. Tomar en cuenta a quien va a jugar o, por decirlo de otro modo, va a participar de la historia, es lo que convierte a estos juegos en una creación atractiva desde el punto de vista narrativo.

Otra característica que aumenta el poder expresivo del medio es la cualidad espacial del PC, cualidad que surge del proceso interactivo de navegación cuando se da una orden con el teclado o con el ratón, ya que sólo los entornos digitales presentan espacios a través de los cuales es posible moverse. Por último, el entorno digital genera expectativas enciclopédicas por su gran poder para recrear escenarios detallados y almacenar cantidades de información como nunca antes otro medio lo había llegado a hacer.

No se tiene certeza acerca de qué tipo de historias serán inventadas. El hecho de que el medio se encuentre en sus inicios significa que sus posibilidades expresivas están apenas en experimentación. A menudo se encuentran en la Internet reacciones de estupor e inquietud acerca de las consecuencias que tiene en las acciones reales y cotidianas de las personas, por ejemplo, su exposición a material violento por medio de los videojuegos. Mediante consultas y discusiones en la red, se trata de encontrar una solución a que los jóvenes participen en videojuegos y se discute si es cierto que esta clase de actividades pueden afectar la vida personal de alguien y llevarlo a cometer acciones violentas (Discusión, junio de 2008. Disponible en <http://blogs.gamefilia.com/shaiyia/09-06-2008/8247/a-debate-son-los-videojuegos-culpables-de-actos-violentos>).

Al respecto vale la pena decir que nuestra capacidad humana de representación viene en evolución y sigue aumentando las posibilidades de participar en un mundo de ficción sin que seamos conscientes al principio de cómo funciona el medio. Estamos frente a un medio que hunde sus raíces en la cultura del libro y en la creación narrativa de autores que han buscado otras formas de contar historias al generar otro tipo de reflexiones sobre la vida humana. De ahí la indicación de la autora, quien sugiere los beneficios que surgen al aprovechar las posibilidades literarias de la cultura del libro, pues desde allí la humanidad ha podido construir significaciones y aprender acerca de su propia vida.

El asunto de que podamos entrar en mundos ilusorios y experimentar cada vez con mayor realismo las situaciones recreadas, por ejemplo a través de videojuegos, preocupa tanto como entusiasmo, pues genera inquietud el hecho de que sea posible dejar que nuestra imaginación se sumerja en un mundo de ficción digital.

En el siglo XX fue recurrente la advertencia acerca de los peligros que encarnan las nuevas simulaciones muy elaboradas porque distancian a los seres humanos de la experiencia directa. Ésta es una de las críticas que se hace cotidianamente a los videojuegos, en particular a aquellos cuya historia toma como referente el juego o la competencia de lucha. Se cree que la exposición continuada a material de este tipo puede hacer que las acciones de violencia sean reproducidas por las personas en su vida cotidiana.

En este punto hay que decir que dentro de la narrativa humana no van a dejar de aparecer expresiones acerca de la violencia, las cuales responden a un instinto natural en la especie humana, como es el caso de la necesidad de agresión para la supervivencia. Murray tiene una mirada bastante entusiasta de los entornos electrónicos y plantea como tema central que el mundo de ilusión creado a partir de un ordenador puede desarrollar una forma única para contar historias.

2. A propósito de la traducción de la obra

La obra fue traducida por Susana Pajares² en el año 1999. Al parecer, lo hizo en medio de un clima de conmoción que se vivía en el interior del mundo de la cibercultura americana, por varias investigaciones que habían sido publicadas en ese tiempo, entre ellas la de Janet Murray.

Desde su exégesis de la obra, la traductora reconoce dos elementos fundamentales que caracterizan el aporte particular de Murray. En primer lugar, la autora muestra cómo todo arte figurativo crea una sensación de ilusión, la cual ha dado lugar a diversas expresiones de miedo a lo largo de la historia humana. Nos recuerda la prohibición bíblica de no adorar imágenes talladas, o las palabras de Platón contra los poetas en su república, porque crean fantasmas fraudulentos que amenazan la razón, resaltan la inquietud y el terror frente a las artes figurativas que nos abren la posibilidad de proyectarnos hacia un mundo ilusorio.

Por medio de un análisis ágil de las obras *Un mundo Feliz* (1932), de Aldous Huxley, y *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury, la autora muestra cómo ambas son expresiones de la interpretación anti-utópica y catastrofista, donde las tecnologías del entretenimiento amenazan la condición humana, al estimular nuestras emociones creando sensaciones que hacen vivir un “mundo más real que la realidad” o ilusiones “tan reales como el mundo”. En estas visiones anti-utópicas resalta el temor que surge de que la excesiva estimulación sensorial generada por los medios acabe con placeres más reflexivos, como los que nos brinda la cultura impresa. Frente a esas obras de ficción cuya mirada

² Susana Pajares es actualmente Doctora en Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid; ha publicado múltiples artículos y conferencias que han versado sobre hipertexto, juegos de ordenador y cibercultura. Su página puede ser consultada en <http://www.it-c.dk/people/tosca/>

refleja un panorama catastrófico, Murray se inspira en un ejemplo que presentan los guionistas de Star Trek en varios capítulos, donde aparece una alternativa interesante de entretenimiento para la tripulación de la nave: se trata de la Holocubierta.

En esta visión futurista utópica sobre una máquina de entretenimiento, también se pone en juego la tecnología para producir sensaciones físicas ilusorias. Sin embargo, mientras en las visiones de los anti-utópicos aquellos estímulos sensoriales crean un estado de parálisis moral y psicológica, dentro de la Holocubierta, la Capitana Janeway tiene el control del aparato que crea las ilusiones. La Holonovela en la que participa la Capitana Janeway diferencia la narrativa digital humana y llena de significado las ilusiones deshumanizadoras insertas en la visión anti-utópica. En este sentido, Murray toma el ejemplo de la Holocubierta porque ve en ella la posibilidad de recrear una experiencia cuyo valor reside en que nos proporciona un espacio seguro donde enfrentarnos a sentimientos turbadores, por lo cual se trata de una experiencia literaria. Según Murray, la “Holocubierta es una tecnología optimista para explorar la vida interior” (1997, p. 37). La autora se inclina por la búsqueda de significado a través de la experiencia literaria porque le interesa el entorno digital como un medio para acceder a formas de conocimiento que lo humano ya ha pensado y que funcionan mucho mejor dentro de un formato digital que en un formato impreso.

Allí aparece el segundo elemento dentro de la obra de Murray que señala la traductora. En esta obra investigativa se encuentra la primera alusión a una estética propia del medio digital, al introducirnos dentro de sus características intrínsecas y mostrarnos cuáles podrían ser en un futuro sus alcances expresivos. Para llegar hasta ese punto, Janet Murray documenta las bases históricas del hipertexto como estructura mental y pone en evidencia que desde antes de darse en efecto un entorno digital, ya existían intentos de narrativa no lineal que pretendían salirse de los límites del texto impreso. El formato hipertextual, como planteaba Ted Nelson (1965 Citado por Murray, 1997), quien acuñó el término en los años 60, es un intento por representar la complejidad y generar una forma de conocimiento que al ser intrincada y laberíntica, proporciona una imagen en espejo de lo infinito de la mente humana, como “una proliferación interminable de pensamientos” (Murray, 1997, p. 102).

La forma narrativa no lineal ha sido utilizada como recurso expresivo para representar la complejidad del mundo. La historia de Borges, El jardín de senderos que se bifurcan, es un ejemplo ya muy citado, pero no por ello prescindible, de una forma de narración que Murray denomina “historia multiforme”, donde “una obra dramática presenta una única situación o argumento en múltiples versiones, versiones que serían mutuamente excluyentes en nuestra vida común” (p. 41).

3. Hamlet y la revelación personal

Otro intento por representar la complejidad es la simulación, la cual parte de la dinámica de sistemas. La teoría de sistemas se ha aplicado a múltiples sistemas en los últimos 50 años y ahora es normal pensar en la tierra como en un gran ecosistema. Por su parte, el ordenador permite modelar sistemas para mostrar nuestras ideas acerca de cómo está organizado el mundo, y lo puede hacer con una forma expresiva tan rica, persuasiva y compleja que en los términos de una experiencia literaria estimulante es comparable con el mundo dramático creado por Shakespeare con Hamlet.

El título del libro insinúa de entrada las intenciones de la autora con la narrativa digital. Su Hamlet es la representación, a través de la narración digital, de un ideal estético perseguido como revelación personal. Para Murray es vital la búsqueda de un conocimiento personal dentro de las posibilidades que puede brindar una forma narrativa particular, pues considera que ese es el elemento central que caracteriza como producto humano a un medio de comunicación.

El carácter personal de la autora, como ella misma lo define por su serio temperamento victoriano, marca una instancia clave en su recorrido conceptual, ya que sus preferencias se encuentran del lado de la enseñanza. De este modo se ubica para pensar en las posibilidades que este nuevo medio nos puede brindar para realizar acciones con objetos reales, donde las situaciones apunten a expresar vivencias humanas que nos permitan aprender.

Para alguien que quiere entrar en un mundo de fantasía narrado, como una novela o una película, es importante conocer cuáles son las condiciones formales en que le es representado ese mundo de ficción. En la medida en que se desconoce la estructura interpretativa de una narración, se hace difícil tener una posición personal frente a dicha narración y hacer uso de criterios basados en una valoración humana sobre las situaciones recreadas, por ejemplo, a través de la ficción digital. Esa ha sido una de las críticas a los videojuegos en tanto la mayoría de las veces no movilizan la recreación ni la interpretación de situaciones propiamente humanas. Los videojuegos convencionales brindan más ocasiones de aprendizajes motrices que intelectuales.

Murray muestra que cada medio de comunicación pasa por la construcción de convenciones que permiten a las personas mantener la ilusión del mundo ficticio. A su modo de ver, la clave es aprender a orientarse a través de las formas de placer que son propias de las historias electrónicas, a saber: la inmersión, la actuación y la transformación.

El placer de la inmersión no es completamente nuevo. Se trata de la experiencia de sentirse trasladado a un lugar ficticio bien elaborado. Así como sumergirse en el océano implica aprender toda una forma nueva de movimiento, en un entorno electrónico también es necesario conocer cuáles son las convenciones. Con el ordenador, el placer de la inmersión se intensifica ya que la persona puede percibir cómo sus acciones tienen efectos. Para quien participa de un juego o una historia por medio

del ordenador es importante reconocer el proceso de la sucesión de procedimientos y la participación, los cuales dan lugar a la interactividad. En tanto la experiencia está bien estructurada debe ofrecer acciones que sean significativas. De este modo, quien interpreta este drama simbólico experimenta el placer de ser consciente de su propia actuación, gracias al proceso de interactividad. El placer de la transformación está directamente relacionado con estos dos placeres mencionados. El cambio y la transformación son elementos constantes de las historias electrónicas. Ya desde un principio, con la inmersión se genera un cambio radical.

La experiencia placentera de representar y actuar estos dramas simbólicos que es posible crear a través del ordenador es inestable y puede fluctuar entre la realidad, que es percibida como exterior, y los sentimientos, que son experimentados como parte de la intimidad. Tanto el ordenador como la narrativa funcionan como objetos que abren paso a una experiencia de umbral entre estas dos realidades. Winnicott (1972) llama objeto transicional a aquel que permite al infante la descarga de sentimientos que están en relación con la madre, y a partir del cual se construye el reconocimiento de la realidad de los objetos y de los sentimientos experimentados. En este sentido, una buena historia nos permite realizar la representación de recuerdos y vivencias personales porque habita una frontera mágica, puesto que mientras funciona como objeto externo a nosotros (otro la ha inventado), también abre la posibilidad de experimentar sentimientos relacionados con la vida personal.

Frente al tema de mantener la ilusión el mayor tiempo posible, se destaca, precisamente, la importancia que tienen las acciones y su significación dentro del contexto narrativo dado. Para que la persona no se vea abrumada por información y enlaces que no conllevan un sentido o una motivación dentro de la historia, o perturbada emocionalmente por la minucia y el detalle de las simulaciones electrónicas, Murray plantea varias formas en las que es posible construir la experiencia narrativa desde el ordenador, brindándole al usuario objetivos claros que le permiten desarrollar su conciencia de actuación y transformación. Una de las formas para que la experiencia emocional pueda ser regulada por quien juega es estructurar la historia como una visita donde la frontera entre lo que es real y lo que no, está marcada por la existencia de un controlador que es representado por un objeto del mundo ficticio, como un revólver, por ejemplo, el cual tiene para quien juega el aspecto de un controlador como el ratón o el joystick.

Otro rasgo que hace más interesante el mundo virtual de las historias electrónicas es el potencial narrativo del laberinto. Según Murray las historias electrónicas deberían beneficiarse de los dos extremos del laberinto que ha conocido la cultura narrativa. Se trata, por un lado, del laberinto que posee un sentido particular, donde la persona debe acumular una serie de logros en su camino para llegar a una meta que casi siempre está representada por el desciframiento de un enigma. Así el laberinto tradicional ofrece una forma de ser solucionado. Por otro lado, Murray plantea que el extremo opuesto al laberinto tradicional sería la forma rizomática, en tanto plantea múltiples posibilidades de bifurcación pero a la vez no asegura ningún modo de solución, por lo

cual también puede denominarse como laberinto irresoluble. De esta manera, la forma laberíntica implica profundamente el alma humana y el sentimiento de angustia que es experimentado ante el desconocimiento de las circunstancias futuras o por venir. La idea con una historia electrónica semejante sería que el programador supiera despertar, y a la vez regular, la angustia intrínseca a la forma laberíntica uniéndola al acto de navegación en sí. Así, la historia podría suscitar motivaciones vitales, las cuales están encaminadas a orientar a la persona hacia objetivos claros y a la vez tendría un marco abierto de posibilidades de exploración. La forma del laberinto representa de manera literaria la complejidad de las acciones de lo humano y sus consecuencias.

La obra de Murray sigue siendo polémica pues piensa que para poder acceder a las revelaciones del mundo ficticio, nosotros ponemos de nuestra parte en la creación activa de la verosimilitud para sumergir nuestra imaginación en éste. De tal modo que para ella todo medio con el tiempo se hace transparente, es decir, la forma y el contenido toman juntos una sola piel que es expresiva en sí misma.

En una entrevista realizada por Guillermo Da Costa Palacios en mayo de 2008, la profesora Teresa López Pellisa expuso el tema con amplitud, al afirmar que cuando Murray plantea sus ideas acerca de la transparencia que va adquiriendo el mundo digital, no se trata de dejar de pensar en las características formales del medio, pues a través de éstas logramos acercarnos a una interpretación de los mensajes y de los valores ocultos de la obra narrativa. Cabría rescatar la posición de Murray en cuanto a que los medios nos permiten una experiencia de inmersión a partir de sus condiciones de representación, que son particulares a cada formato. A medida que participamos en un formato narrativo vamos comprendiendo cómo funcionan sus convenciones y qué es lo que convierte a éste en un medio expresivo. En ese momento dejamos de preocuparnos por el soporte y la forma del medio, ya que en cuanto expresa algo, ocurre un acontecimiento de conjugación entre forma y contenido.

Referencias bibliográficas

- Da Costa P, G. (2008, 5 de mayo). Entrevista a Teresa López Pellisa. Revista de Cultura Digital Suspiria. Recuperado el 7 de Junio de 2008. Disponible en: http://www.suspiriadigital.com/readarticle.php?article_id=32
- Murray, J. (1997). Hamlet en la Holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Pajares T, S. (1999). Traducir Hamlet en la Holocubierta. Recuperado el 15 de Mayo de 2008. Disponible en <http://jamillan.com/hamlet.htm>
- Winnicott, D. (1972). Juego y Realidad. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

ESBOZO DE UNA PSICOLOGÍA GENEALÓGICA (INDIVIDUO Y CULTURA)

Orlando Arroyave, Mg.*

Recibido: Marzo 17 de 2010 - Aceptado: Abril 14 de 2010

Resumen

El presente artículo es un ensayo. Hace una revisión epistemológica de la psicología, proponiéndola como un proyecto científico, como una teoría “popular” y como una curiosidad por la subjetividad humana. Esa revisión tiene como fin una aproximación a la formulación de una psicología fundamentada en el proyecto genealógico de Foucault, en tanto pueda cuestionar los modelos autorreferenciales con el fin de evitar su cristalización como realidades inmodificables.

Palabras clave

Psicología, epistemología, modelo teórico, genealogía, poder.

Abstract

This article is an essay. It presents an epistemological review of the psychology as a scientific project, as a “popular” theory and a curiosity about the subjective processes. This review is aimed at a psychological approach based on Foucault’s genealogical project, which aim is to question personal models in order to prevent its crystallization as unchangeable realities.

Key words

Psychology, epistemology, theoretical model, genealogy, power

* Docente Universidad de Antioquia, adscrito al Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Uno transmite un imposible: la experiencia. Pero quizá lo importante es que uno contribuye, aunque modestamente, a inventar nuevas experiencias; esto es, nuevas formas de percibir la existencia propia, la de los otros y la de la cultura. En otras palabras, uno contribuye a producir efectos de poder. Esto último lo abordaré al final; por ahora quiero jugar a la conjetura o a la especulación de construir una psicología genealógica. No olvidaré señalar algunos de sus peligros; su, en apariencia, imposibilidad práctica, así como algunos de sus límites.

Quizá sea pertinente esclarecer, primero, como incitación al debate, qué entendemos por psicología, antes de postular los esbozos de una “psicología genealógica”.

No quiero marcar la historia de un concepto o recurrir a su etimología, sino indicar algunas nociones de lo que es la psicología hoy. Primeramente, la concebimos como una disciplina científica, muchas veces incierta, pero que ha alcanzado una fuerza conceptual y política de gran relevancia social. La psicología, como disciplina científica, se ha metamorfoseado desde el libro, un tanto esquemático, de Skinner (1971) y su *Más allá de la dignidad y la libertad*, hasta teorías de gran importancia explicativa, como los últimos debates de la ciencia cognitiva, que no excluyen la herencia cultural (es decir, autores como Pinker, Nicholas Humphrey y Steven Mithen, entre otros, quienes han logrado conjeturar el funcionamiento de ciertos procesos de la mente desde la perspectiva de la evolución darwinista).

En esta disciplina, persiste con un éxito sorprendente un neopositivismo que consiste en un metodologismo cuantitativo y que se toma a sí mismo como el paradigma de la científicidad. Las psicologías que se autonombran como experimentales serían las formas más radicales de ese instrumentalismo riguroso.

Hay, a su vez, en el marco de la epistemología de la psicología una corriente más difusa que engloba Mario Bunge (1988) con la expresión “psicología del hombre de la calle” (la psicología humanista, la psicología dinámica, la psicología cognitiva como terapia y, por supuesto, el psicoanálisis, serían para Bunge representantes de una psicología popular).

Así como existe un radicalismo de científicidad en la psicología nombrada como científica, el psicoanálisis ha asumido que es la única disciplina (con aspiración de ciencia, a pesar de sus parodias y rechazos a la ciencia) que aborda con rigor la subjetividad.

Sin embargo, la psicología no es sólo una disciplina científica —de quizá inútiles eficacias cuantificables o laberintos de símbolos enfrentados a dilemas incestuosos y parricidas—; la psicología es a su vez una profesión o, para utilizar las palabras habituales, una “práctica profesional”.

Una “práctica profesional” que se agota en el “bien hacer”. Los objetivos en esta práctica, suelen ser más claros que los propios de la epistemología de la psicología. La universidad ofrecería las condiciones para apropiarse de unos conocimientos y unas técnicas (incluso se propone una actitud) para luego ser aplicados a un individuo o un colectivo de acuerdo con los intereses de uno y otro.

La tercera concepción, aunque podríamos vacilar en llamar tercera concepción, es la psicología como una palabra que engloba una experiencia que podemos llamar subjetiva, y denominarla curiosidad —con sus respectivas conjeturas— por las intenciones, las motivaciones, las imágenes y las reacciones comportamentales y subjetivas de los otros y las propias.

Una curiosidad por las experiencias de los otros y la propia, más allá quizá de una psicología como campo científico, o profesional, o gremial, que utiliza conceptos como comportamiento y las cogniciones-emociones, con sus respectivos elementos inconscientes, etc. Ese saber sobre los otros, y un poco menos sobre sí, quizá puede encontrarse no sólo en los individuos de las grandes ciudades o en pequeñas tribus chamánicas sino, también, para que no nos olvidemos de nuestra parentela, en las reacciones de algunos chimpancés, o quizá de todos los mamíferos.

En otras palabras, el psicólogo es el nombre genérico del individuo humano que siente una curiosidad de aprender de las experiencias de los otros y de sí mismo. Podemos tomar esto como una estrategia esencial de supervivencia. La psicología así entendida es una experiencia (que algunos denominan subjetiva), no sólo un instrumento técnico, científico o profesional, de efectos sociales, en la que los hombres somos partícipes interesados, conjeturando respuestas parciales sobre los otros y, con mayor torpeza quizá, sobre nosotros mismos. Algunos aman el alejamiento, la distancia con el otro. Mas otros aguzan o refinan esa habilidad. Si he de ser franco, no creo que la universidad contribuya muchas veces a potenciar esa habilidad, a lo sumo la adoctrina e instrumentaliza sin más pretensión. Lo que no significa que no se produzcan efectos de poder.

Ya estamos nuevamente en las relaciones de poder. Subrayemos, por el momento, ese efecto que produce en nosotros el encuentro con un saber, un dolor, una doctrina, una tiranía...

Sin querer, nos hemos extendido demasiado, cuando lo que prometimos, sin poderlo cumplir todavía, eran unas líneas puntuales sobre qué entendíamos por psicología. Pasemos entonces a la genealogía, sin olvidar por el momento que la genealogía —a continuación indicaré qué es— se puede aplicar a cada una de estas tres concepciones de la psicología (disciplina científica, profesión y saber colectivo e individual).

¿Y qué entendemos entonces por genealogía? Primero debemos señalar nuestra elección. La genealogía puede ser nietzscheana, deleuziana, incluso freudiana, si potenciamos principalmente su

poder crítico —y autocrítico— y examinamos los atavismos propios del biopoder que sobreviven en el psicoanálisis. Nosotros hemos tomado para esta charla, la genealogía foucaultiana que tiene como musa o inspiración a la genealogía nietzscheana.

En primer término, podemos tomar la genealogía como un método o un arma crítica de combate. Como instrumento de indagación recurre a la historia (fragmentada, risueña, no exenta de rigor) para minar nuestros hábitos de pensamiento; nuestras aspiraciones a un monoteísmo.¹

No basta tener estos conocimientos histórico-críticos de su disciplina, y luchar contra el monoteísmo cultural y subjetivo; se requiere, asimismo, de un objetivo que nombraremos como “efecto de poder”.

El ensayo de Michel Foucault (1993), “Nietzsche, la genealogía, la historia”, propone un objetivo para esta genealogía foucaultiana, guerra contra la metafísica (quizá empresa siempre inútil).² El genealogista tiene una tarea: disolver nuestras aspiraciones metafísicas, propias y ajenas. El genealogista arroja la sospecha a esa verdad inalterada y firme apoyándose en la historia; conjura la ilusión de una verdad permanente. En palabras suyas: “El genealogista necesita de la historia para conjurar la quimera del origen, un poco como el buen filósofo tiene necesidad del médico para conjurar la sombra del alma.” (Foucault, 1993, p. 11).

La historia en su devenir no es la confirmación de una verdad última; es su destrucción; en sus furores, en sus discontinuidades, en sus verdades móviles destruye toda metafísica. La genealogía, en oposición a la historia clásica, se ocupa de los olvidos, de los pequeños olvidos; una historia minúscula y olvidada que sin embargo determina lo que somos en el presente.

Foucault, continuando la labor de Nietzsche, postula una historia de lo vital y lo menudo, ajena a la metafísica y a la continuidad sin sobresaltos, no intentando atrapar una verdad que palpita sin sombras a través de una historia presa del progreso y el continuum. La genealogía, a contramano de la historia clásica, tiene como objetivo:

[...] percibir [repérer, señalar, indicar] los accidentes, las desviaciones ínfimas [...], los errores, los fallos de apreciación [...], es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente. (Foucault, 1993, p. 13).

¹ Ocupémonos, de paso, de un solo concepto de la psicología —pero podemos tomar alma, identidad, subjetividad, sexualidad, cognición, etc. —, por ejemplo: tomemos las pruebas objetivas que miden el C.I. Su historia es contada en forma crítica por Stephen Jay Gould, biólogo estadístico (Gould, 2003). No es sólo un instrumento de medición propio de los diseñados por la ciencia para extraer algo de ese mundo; son instrumentos políticos. Su relato crítico abarca desde el “apóstol de la cuantificación”, Francis Galton, hasta el libro racista de Richard J. Herrnstein y Charles Murray (1994) *The Bell Curve* [La curva de campana].

² Lo que se expone a continuación sobre la genealogía, con algunas modificaciones, pertenece a la investigación de Orlando Arroyave (2002). La modernidad: ¿exclusión o emancipación? (El lugar de las alteridades no reconocidas en el proyecto de la modernidad). Tesis de Maestría en Filosofía Universidad de Antioquia.

Esta tarea —crítica, demoledora, si se quiere bélica— tiene como objetivo socavar la ilusión de una verdad absoluta que dormita en el seno de la historia y que sólo requiere de la luz serena de la ciencia para surgir de sus escondrijos insospechados. Tarea que no aboga por un irracionalismo, sino por “un pluralismo racional”, que muestra lo indispensable de la racionalidad, pero también los peligros intrínsecos que conlleva una racionalidad única y absoluta. La historia genealógica se opone a la “historia de anticuario”, como la nombra Nietzsche, pues no tiene como finalidad: “[...] reconstruir el centro único del que provenimos, esa primera patria donde los metafísicos nos prometen que volveremos; intenta [por el contrario] hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan.”³ (Foucault, 1993, p. 27).

Pero esta tarea crítica no debe escamotear la vida, sacrificándola como la “vieja historia”; por la preocupación de la verdad, debe, desligándose de esta empresa fallida, tener en cuenta la articulación de la historia y el cuerpo, ya que la genealogía debe “mostrar al cuerpo impregnado [imprimé, marcado, grabado] de historia, y a la historia como destructor del cuerpo” (Foucault, 1993, p. 15).

Foucault llevará a la práctica este proyecto nietzscheano y lo aplicará a la modernidad, develando sus ilusiones metafísicas y contando sus “desviaciones”, “accidentes”, sus pequeñas historias —y aquí cabe el adjetivo— inconscientes que no nombra pero que nos determinan.

Sin esta genealogía de la moral las promesas de emancipación del espíritu moderno permanecen encadenadas, o a las verdades de la metafísica, o a la metafísica de la verdad (es decir al Logos, a la mirada única, a la jerarquía de lo irrefutable) ¿Por qué, sin ser cristianos ni platónicos, seguimos atrapados en las distinciones entre esencia y apariencia, entre culpa y redención? (Hopenhayn, 1997, p.31)

La genealogía, en breve, es una metodología (aunque preferimos nombrarla como una actitud) que interroga a la modernidad en su fe ciega por unos presupuestos que considera inamovibles, y que recupera para la modernidad (así se dirija contra sí), “el lado más crítico de la Ilustración”, como nombra Vásquez García el trabajo de este genealogista.

El genealogista aprende algo:

Que detrás de las cosas existe algo muy distinto: en absoluto su secreto esencial y sin fechas, sino el secreto de que ellas están sin esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas. ¿La razón? Pero ésta nació de un modo perfectamente razonable, del azar. (Foucault, 1993, p. 10).

³ En *Dits et Ecrits*, p. 1022. Una versión nuestra de la cita es: “[...] ella no se propone localizar la residencia única de donde provenimos, esa primera patria donde los metafísicos nos prometen que volveremos; ella pretende hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan”.

Pasamos entonces a la aplicación de la genealogía a la psicología. Tomemos un concepto que no es ajeno a nuestras psicologías: el de la diferenciación sexual. Thomas Laqueur (1990) ha escrito su historia:

Parece absolutamente obvio que la biología define los sexos. ¿Qué más podría significar el sexo? [...] Con inesperada conclusión de que siempre se había dispuesto de un modelo de un sexo y otro de dos sexos para quienes consideraban la diferencia, y que no había forma científica de elegir entre ellos. En realidad el primero pudo ser preferido durante la Ilustración, pero el sexo único no desapareció. De hecho, cuanto más profundizaba en los documentos históricos, menos clara resultaba la división sexual; cuanto más se forzaba al cuerpo para que sirviera como fundamento del sexo, menos sólidos resultaban los límites. El proceso alcanza con Freud su indeterminación más meridiana. (p. 11).

No examinaremos las consecuencias que puede traer para un saber y para el individuo mismo este trabajo de Laqueur; pero esa aventura de reconstruir una historia occidental de la “diferenciación sexual”⁴, es una empresa que interroga los hábitos identitarios en los que nos reflejamos, así como la forma en que solemos abordar dicha noción.

Con una psicología genealógica podemos explorar críticamente los ejes epistemológicos de la psicología: sus fundamentos filosóficos, científicos e ideológicos; la construcción y los avatares del objeto propio de la psicología (el psiquismo, la mente, etc.); la historia de sus métodos y técnicas; sus teorías y objetos conceptuales más conspicuos (sexualidad, identidad, yo, cognición, amor, etc.); sus parámetros siempre frágiles por establecer lo normal, lo anormal, lo patológico, lo sano; las consecuencias sociales y subjetivas de una profesión que engloba diversas prácticas denominadas “psicológicas”. Cada uno de estos temas ameritaría la aplicación de la genealogía a nuestro saber y a nuestro entorno.

Para Foucault la historia es un recurso: es un instrumento de develamiento a nuestras más amadas certezas, es un rompeolas en que se estrella la metafísica, disolviéndola —o en parte, creando, posiblemente, otra—. Su poder, concreto, si se quiere vital, es más fuerte que cualquier crítica abstracta, por bien fundamentada que ésta sea.

He nombrado algunas de las posibilidades de una psicología genealógica; debo nombrar sus peligros. Así entendida, la psicología genealógica puede ayudar a interrogar muchas de las concepciones propias de la psicología que parecen inamovibles, mas no debe ser ella un saber que se convierta en

⁴ La tesis central de Laqueur es simple y perturbadora: en Occidente hubo dos tiempos de la “diferenciación sexual”. El primer tiempo fue desde los griegos hasta el inicio del siglo XVIII. Según Laqueur, antes de este siglo existía un único sexo; la mujer era una variante imperfecta o trunca del sexo masculino. Con el postulado de un científico que afirmó que “una mujer es una mujer”, se inventó la mujer como alteridad, así la invención de dos sexos; se dio inicio a la época “victoriana” de la concepción de la mujer: la mujer es el otro, la alteridad radical.

juez de todas las prácticas. Sus indagaciones son puntuales y modestas. Ella misma es limitada. Es una perspectiva crítica que busca pluralizar y dinamizar nuestras concepciones aparentemente más sólidas. La psicología genealógica no propende a un conjunto de doctrinas, sino por un instrumento crítico que se apoya en referencias puntuales de la historia para interrogar nuestras certezas presentes en las que nos reconocemos. En suma, tiene consecuencias políticas, esto es, interroga tanto las prácticas de dominación como las relaciones de poder.

Dentro de la “analítica del poder”, esa doctrina móvil entre el poder y el saber, hay una inmanencia, como es enunciada por Edgar Garavito (1999): “Sin una relación de poder, las formas del saber quedarían vacías, no se verían actualizadas. Inversamente, sin las formas del saber, las fuerzas del poder serían inestables y evanescentes”. (p. 125).

Y en otro párrafo del mismo ensayo afirma el profesor Garavito:

Un saber como el de las ciencias humanas se actualiza gracias al ejercicio del poder, y a su vez el poder se estabiliza gracias al alcance del saber. [...] De esta manera, las llamadas ciencias humanas no pueden ser separadas de un humanismo político que se planteó a la vez como modelo de dominación e instancia de redención. [...] la psicología [por ejemplo] luchó desde su constitución, a comienzos del siglo XIX, por destituir los aparatos clásicos de tortura contra los alienados, buscando al mismo tiempo que fuera el propio alienado quien ejerciera la sujeción de su cuerpo y sus pasiones.⁵ (Garavito, 1999, p. 121-122)

Ese modelo con doble faz, propio de las ciencias sociales y humanas, a la vez, como “modelo de dominación e instancia de redención”, o mejor, todo saber-poder en la episteme moderna, entraña prácticas de dominación y también prácticas de libertad. Esto es, la psicología, sea como disciplina científica, profesional o experiencia, tiene una concepción del hombre y la sociedad que no puede ser resumida en una teoría científica, práctica o subjetiva. O en otras palabras, siempre en la práctica y en la concepción de la psicología hay un horizonte normativo.

Ahora bien, al principio del artículo afirmábamos que uno modestamente contribuye a inventar nuevas experiencias, esto es, producir efectos de poder. Una psicología genealógica tiene en cuenta esos efectos de poder, no sólo como empresa social sino, ante todo, política. Una psicología de estas pretensiones puede tomar (lo que no significa que una sustituya a la otra) la forma de un decir-verdad (la parrhesía), y “provocar efectos capaces de afectar la existencia tanto de quien dice verdad como de quien la escucha [o la lee]”, Según Garavito (1999), no se debe desconocer las estrategias, pero

⁵ Aunque no es claro a que “psicología” hace referencia Garavito; pareciera tomar el “psicoanálisis” como la psicología por antonomasia. Estas nociones se aplican más bien al nacimiento de la psiquiatría moderna en Europa: el acto de Pinel, en plena efervescencia de la Revolución Francesa, en que el médico compasivo libera el loco del Gran Encierro para ofrecerle el manicomio moderno (el hospital mental); con su doble función. Su función principal será terapéutica; una “máquina de curar”. Pero, a su vez, es el *topos* en el que los “científicos de la enfermedad mental”, provocan la verdad de la ciencia sobre la locura.

lo que está en juego en el “parresiasés” es poder nombrar la verdad que implique la muerte. O sin dramatismo, un decir (que puede ser un escribir) que bordea los límites, los riesgos de mis seguridades.

Así entendida la psicología genealógica (o su posibilidad utópica) transforma a quien la emprende como tarea creadora. En palabras de Rüdiger Safranski (2004), resumiendo la concepción de acto creador de Nietzsche, ese sabio dionisiaco:

[...] la figura estentórea en la cama es el tiempo personificado, que con su muerte arroja de nuevo al individuo hacia sí mismo. No es el tiempo, sino la propia voluntad creadora la que transforma y desarrolla la persona. No podemos confiarnos al tiempo objetivo, el trabajo de configuración de la propia mismidad tiene que llevarlo a cabo uno mismo. (p. 42).

He nombrado uno de los riesgos propios de la psicología genealógica, y es que ella se tome a sí misma no como una perspectiva sino como el único punto de vista. A continuación quiero señalar el segundo: lo que Giorgio Agamben (2004) denuncia, citando a Benjamin: al “hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia”. La guerra, por ejemplo, no es una experiencia: “la gente regresaba enmudecida [...] no más rica, sino más pobre en experiencias compartibles [...]” (p. 7).

Hay un anonadamiento experiencial individual y colectivo que es sofocado por prácticas de dominación. Pues aun lo que podríamos llamar el alma cultural de un pueblo, es decir, hábitos lingüísticos y representacionales en los cuales los miembros de una cultura se identifican, también se empobrece. La experiencia puede quedar atrapada en su estereotipo. Un congelamiento auto-referencial que impide asumir la experiencia de lo que somos como provisional o modificable.

La genealogía, en su modesta pretensión, contribuye a interrogar esos modelos auto-referenciales, impidiendo que se cristalicen como horizontes ontológicos inmodificables. Alienta, entonces, la posibilidad de no ser eso que se nos ha impuesto como la norma de la “experiencia”. En otras palabras, la genealogía es un instrumento crítico y epistemológico, que impide que lo que somos tenga el rostro de la metafísica. Esa sería una de las tareas propias de la psicología genealógica, o su horizonte posible, o su utopía.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo
- Arroyave, O. (2002). *La modernidad: ¿exclusión o emancipación? (El lugar de las alteridades no reconocidas en el proyecto de la modernidad)*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Bunge, M. & Ardila, R. (1988). *Filosofía de la psicología*. Barcelona, España: Ariel.
- Foucault, M. (1990). *La vida de los hombres infames*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1993). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. En: *Microfísica del poder* (3ª ed). Madrid, España: La Piqueta.
- Garavito, E. (1999). *Escritos escogidos*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Gould, S. (2003). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Herrnstein, J. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve*. New York, USA: Richard Herrnstein.
- Hopenhayn, M. (1997). *Después del nihilismo, de Nietzsche a Foucault*. Barcelona, España: Andrés Bello.
- Laqueur, T. (1990). *La construcción del sexo*. Madrid, España: Cátedra.
- Safranski, R. (2004). *Nietzsche, biografía de su pensamiento* (2a ed). Barcelona, España: Tusquets.
- Skinner, B. (1977). *Más allá de la libertad y de la dignidad*. Barcelona, España: Fontanella.
- Vásquez, F. (1993). *Nuestro más actual pasado*. En: *Foucault y la Ilustración*. Murcia, España: Daimon, *Revista de Filosofía*, 7,

DUÉRMETE MI NIÑO QUE VIENE EL COCO

II Jornada del Área de Mujer de INTRESS, Madrid 28 de octubre de 2009

Rompiendo el silencio: de la destrucción a la creación*

Recibido: Enero 7 de 2010 - Aceptado: Marzo 25 de 2010

Fátima Miralles Sangro**

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en 2008. El objetivo fue caracterizar el apego vivido por niños testigos de violencia de género. También se tuvo en cuenta la vivencias de sus madres, maltratadas físicamente con el fin de evaluar su modo de experimentar su papel de continentes y base de seguridad y referente para sus hijos. . Es un estudio cualitativo que utilizó el test del nido para evaluar niños y sus madres, quienes se encontraban en hogares de protección en España. El resultado mostró que el maltrato físico tiene consecuencias perjudiciales en el establecimiento de las pautas de apego establecidas entre niño y madre y que el test del nido es un herramienta diagnóstica valiosa en estos casos.

Palabras clave

Test de nido, apego, maltrato, seguridad, ambiente, protección

Abstract

This article is the result of an investigation conducted in 2008. The aim was to characterize the attachment lived by children who witnessed domestic violence.. It also took into account the experiences of their mothers, mothers physically battered by their husbands, It is a qualitative study that used the nest test for evaluating nine mothers who were in protection houses in Spain and their children. The results showed that physical abuse has detrimental consequences in the establishment of attachment patterns established between child and mother and that the nest test is an effective diagnostic tool in this kind of cases .

Key words

Nest test, attachment, mistreatment, security, environment, protection

* Este trabajo ha sido elaborado junto con Javier Hugo Martín Holgado, profesor de Psicología del Desarrollo en la Universidad Pontificia Comillas.

** (fmira11es@chs.imcomi11as.es) Universidad Pontificia Comillas (Madrid).

1. Introducción

Cuando me llamó Susana Álvarez Buylla para proponerme la participación en esta jornada, me pidió que hablara sobre los dibujos de los menores víctimas o testigos de la violencia de género, acogidos junto con sus madres en los centros que INTRESS gestiona. Le expliqué a ella que mi conocimiento del dibujo siempre iba detrás del material que niños o adultos me ofrecían con sus gráficos, así que le propuse ir a las diferentes residencias para poder trabajar con los niños y luego poder hablar sobre lo que habían dibujado.

No tengo experiencia de trabajo con menores víctimas de violencia de género, pero sí he convivido durante cinco semanas con menores víctimas del mayor abuso que el adulto puede realizar: convertir a niños y niñas en máquinas de destrucción, violando lo más profundo de su personalidad al transformarlos en niños obligados a ser soldados (Sierra Leona 2001), (Millares Sangro, F. y Caballero Cáceres, José M. 2002). Esos niños me enseñaron cómo la palabra pierde su función, no sirve, no es capaz de expresar el cúmulo de sentimientos que se hacen presentes en experiencias traumáticas. Ellos no podían hablar, pero sí pudieron dibujar. Su expresión gráfica ponía imagen a tantas teorías como se han elaborado sobre su realidad.

Planifiqué realizar un trabajo similar con estos menores, testigos y a veces víctimas de la violencia intrafamiliar. Pero plantearme la realidad de los hijos en esos centros, no habría sido posible sin tener presentes a sus madres. Habían llegado allí después de haber vivido ambos, aunque de manera diferente, experiencias de violencia en su familia. En los distintos centros que visité, estaban los hijos y también vivían con ellos sus madres.

Planificando el proyecto junto con J. H. Martín Holgado, nos planteamos, dada la realidad en la que íbamos a trabajar, que sería interesante abandonar el campo ya conocido del Dibujo de la Casa, el Árbol y la Figura Humana, para pedirles que realizaran junto con el Dibujo Kinético de la Familia —Burns, R.C. & Kaufman, S.H. (1978)— un Nido de Pájaros. Nuestro objetivo era adentrarnos en la representación gráfica que estos menores nos podían aportar sobre su modo de vivir el apego. Además, trabajando simultáneamente con las madres, podríamos acercarnos también a cómo ellas experimentaban su papel de continente y su servir de base de seguridad y referencia para los hijos.

Con el Dibujo de la Familia ya estamos todos familiarizados. No ocurre así con el Dibujo del Nido y las grandes posibilidades que nos ofrece. Hemos continuado la investigación pionera de D. Kaiser (1996), Francis, D; Kaiser, D. & Deaver, S. (2003), Sheller, S. (2007), Kaiser, D & Deaver, S. (2009), en la que ya en sus principios decía que había concebido el Dibujo de un Nido de Pájaros (DBN), como un instrumento de evaluación que nos ofrece información gráfica sobre apego. Ella basa su investigación en la Teoría del Apego. Sin insistir en lo ya dicho, reseño únicamente autores y fechas claves:

J. Bowlby (1958) escribe su artículo *The nature of the child's tie to his mother*, formulando su teoría del apego y afirmando que la relación con los otros es una necesidad primaria y tiene una función importante para la supervivencia. Insiste en que lo más importante en el apego es la calidad de la relación.

M. Ainsworth (1973) diseña la “situación extraña” para medir el apego, y establece dos tipos: el apego seguro (tipo B) y el inseguro, que a su vez se subdivide en apego evitativo (tipo A) y ambivalente resistente (tipo C). Ya nos resulta conocido que las diferencias entre ellos se manifiestan en las conductas durante los momentos de separación.

M. Main (1985) diseña un instrumento clínico, el *Adult Attachment Interview (AAI)*, para evaluar los patrones de apego en el adulto.

Por último, **M. Main y J. Salomon** (1990) añaden, basándose en sus propias investigaciones, un tercer tipo de apego inseguro: el desorganizado - desorientado, que va a ser de especial relevancia en los menores con los que hemos trabajado.

D. Kaiser encontró que el “nido”, como símbolo, ofrecía información relevante sobre la seguridad, como protección y continente.

El dibujo de un Nido de Pájaros, percibido inicialmente como algo inofensivo por la mayoría de la gente, ofrece con frecuencia asociaciones sustanciosas, relacionadas con el contenido del nido, la forma en la que se ha dibujado, la presencia o ausencia de figuras nutrientes, y el que se hayan dibujado o estén omitidos bebés pájaro y huevos (Kaiser, D., 1996, p.3).

Ella elaboró un código de observación del DBN, que sucesivas investigaciones han ido afinando y modificando. Con él se recoge información sobre varios aspectos del dibujo: contenido del Nido, la forma en que está representado, dónde se ha construido, utilización de colores para realizarlo, espacio del papel utilizado, representación del entorno y presencia o no de elementos “curiosos” en el dibujo. Progresivamente se ha ido analizando la relación entre los rasgos presentes en el dibujo y diferentes estilos de apego.

En su última publicación D, Kaiser (2009), presenta una revisión de las investigaciones realizadas que evalúan diferentes estilos de apego y rasgos relacionados con ellos que aparecen representados en el Dibujo del Nido. Al final nos ofrece un resumen de los indicadores del dBn que se relacionan con apego seguro y apego inseguro (Tabla 1).

2. Nuestra investigación

Nuestra investigación aporta como novedad al trabajo hecho hasta ahora, relacionando rasgos que aparecen en el Dibujo del Nido con los diferentes estilos de apego, el haber podido trabajar simultáneamente con las madres y los hijos. Ello nos ha brindado la oportunidad de observar de manera gráfica, tanto los rasgos que aparecen de los diferentes estilos, como la dinámica de las relaciones de apego entre ambos.

Tabla 1: Indicadores del DBN relacionados con apego seguro e inseguro
(D. Kaiser 2009)

Categoría en el DBN	Indicador	Apego Seguro	Apego Inseguro
Pájaros	Presencia de pájaros en los dibujos	Kaiser (1996)* Francis et al. (2003)* Hylér (2001)***	
	Presencia de pájaros en el nido	Francis. Kaiser v Dever (2003)*	
	Familia entera de pájaros	Francis et al. (2003)*	
Utilización del color	Cuatro o mas colores utilizados	Francis et al. (2003)* Hylér (2001)*	
	Predomina el verde sobre el resto de colores	Francis. Kaiser y Dever (2003)*	
	Predomina el marrón sobre el resto de colores		Hylér (2001)***
	Utilizan menos de cuatro colores en sus dibujos		FiancLS. Kaiser y Dever (2003)*
Nido	No está inclinado	Francis et al. (2003)*	
	El nido está inclinado y sus contenidos pueden caerse		Kaiser (1996)** Francis. Kaiser v Dever (2003)*
	Nido visto desde arriba		Fiancis, Kaiser y Dever (2003)*
	El nido es vulnerable		Hylér (2001)***
*Resultados estadísticamente significativos		** Tendencia estadística	***"Observado"

Fuente: Elaboración propia (2009)

3. Nuestro modo de trabajo

En una sola entrevista en la que estaban presentes la madre y sus hijos, hemos aplicado simultáneamente al grupo familiar, primero el Dibujo Kinético de la Familia y posteriormente el Dibujo del Nido. Antes de iniciar el trabajo de los dibujos, se recogieron datos personales de los participantes y cada uno pudo expresar, libremente, experiencias de su vida anterior. El clima de las entrevistas fue positivo y de intercambio entre ellos. Hubo dos ocasiones en las que las madres pidieron estar a solas conmigo para poder hablar de lo que habían vivido, en ambos casos los hijos salieron y estuvieron en otra habitación.

Para el Dibujo de la Familia, se les entregó hojas DINA-4 blancas y un lápiz negro blando y se les pidió: Dibuja a tu familia haciendo algo. Una vez acabado se les pidió que escribieran un pequeño texto explicando lo que habían dibujado. Al finalizar, se les entregó una caja de doce lápices de colores a cada uno y, en las hojas blancas que ya tenían, se les pidió que dibujaran un Nido de Pájaros. Finalizado el dibujo escribieron un pequeño relato sobre lo dibujado. Al terminar, cada uno explicó a los demás lo que había hecho.

4. Muestra con la que hemos trabajado

4.1 Grupo de madres: nueve mujeres con edades comprendidas entre los 24 y 42 años, ambos inclusive. Todas ellas habían sufrido maltrato y denunciado a sus parejas.

4.2 Grupo de hijos: nueve sujetos, cuatro hombres y cinco mujeres, con edades comprendidas entre los 6 y los 21 años, ambos inclusive (ver tabla 2). Todos ellos han sido al menos testigos de la violencia en la pareja parental. Algunos, víctimas también de maltrato físico, como podrá verse en la descripción de las familias que hacemos más adelante.

Tabla 2: Edades y sexo del grupo de hijos

Edades	Hombre	Mujer	Total
6	1	1	2
8	-	1	1
11	-	1	1
12	-	1	1
13	1	-	1
15	2	-	2
21	-	1	1
Total	4	5	9

Fuente: Elaboración propia (2009)

5. Resultados obtenidos

5.1 ¿Qué dibujan las madres?

Tabla 3. Contenido del Nido

Tipo de Apego con que aparece relacionado	Contenido del Nido en el grupo de Madres (N=9)		
	Rasgo del Dibujo	Frecuencia	%
S	Presencia pájaros en el dibujo	8	88,9
S	Presencia de pájaros en el nido	7	77,8
S	Presencia bebés en el nido	5	55,6
	Huevos además de pájaros	2	22,2
I	El nido está vacío, no hay pájaros	1	11,1
	Sólo la madre y bebés pájaros en el nido	1	11,1
	Sólo está la madre en el nido	1	11,1
	Ausencia Nido, los pájaros están en árbol	1	11,1
	Hay pájaros en nido pero no se diferencia quienes son	1	11,1
S	Familia completa de pájaros	-	-

Fuente Elaboración propia (2009)

Hay una presencia de pájaros elevada, tanto en el dibujo como en el Nido, y apenas dibuja el Nido vacío solamente una madre (11,1%). Por ausencia, queremos hacer hincapié en que ni una madre dibujó una familia entera de pájaros.

Queremos hacer especial mención de esa madre (Dibujo F8 M, 42 años), la única que dibuja a la madre sola en el nido. Esta mujer ha vivido maltrato durante veinte años. En el nido nada más está ella, sólo puede estar ella, ya no le queda cariño para sus hijos, ya no tiene cariño para sus hijos, así nos lo decía con gran tristeza. Tampoco lo tiene para ella.

Tabla 4. Dónde lo construyen

Dónde construye el nido el grupo de Madres (N=9)			
Tipo de Apego con que aparece relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
S	Construido en un árbol	4	44,4
S	Se ha dibujado el árbol completo, tronco y copa	4	44,4
	Solo aparece el nido, flotando en la hoja sin base	4	44,4

Fuente Elaboración propia (2009)

Menos de la mitad de las madres, un 44,4%, dibuja el nido construido sobre un árbol. El árbol sería su sitio natural, apoyado en las ramas, protegido de los intrusos, pero únicamente 44,4% de ellas lo hacen así. Con la misma frecuencia, el 44,4% de las madres dibuja únicamente el nido, y lo hacen sin que tenga ningún tipo de base en qué apoyarse, el nido está flotando sobre la hoja.

Tabla 5. Representación del nido

Representación del Nido en el grupo de Madres (N=9)			
Tipo de Apego con que aparece relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
I	El nido no tiene fondo	6	66,7
	El nido tiene fondo, es dibujo tridimensional capaz de contener	1	11,1
	Mido capaz de contener sin que se caiga el contenido	1	11,1
S	Nido dibujado de perfil	5	55,6
I	El nido se ha dibujado inclinado sus contenidos pueden caer	4	44,4
S	El nido no está inclinado	4	44,4
	Nido cóncavo, dibujo plano	3	33,3

Fuente: Elaboración propia (2009)

Los porcentajes mayores de este grupo de madres representan un nido que no tiene fondo (66,7%), que está inclinado y sus contenidos pueden caerse (44,4%), que es plano y no puede sostener ni acoger (55,6%).

Únicamente una de ellas (11,1%), representa un nido tridimensional que tiene fondo y puede ser continente que acoja. En la misma proporción que el nido aparece inclinado y por tanto sus contenidos pueden caerse (44,4%), aparece un nido que no está inclinado (44,4%).

Tabla 6. Utilización de los colores

Utilización de colores en el grupo de Madres (N=9)			
Tipo de Apego con que aparece relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
I	Ha utilizado menos de cuatro colores	7	77,8
	El color es adecuado	6	66,7
I	Predomina el marrón	3	33,3
I	Únicamente ha utilizado el marrón	2	22,2
S	Predomina el verde	2	22,2
S	Ha utilizado cuatro colores o más	1	11,1
I	No ha utilizado colores	1	11,1

Fuente Elaboración propia (2009)

Quizá sea esta la agrupación en la que predominan más los indicadores de apego inseguro.

Las madres utilizan pocos colores y en sus dibujos predomina el color marrón. Únicamente en un caso hay predominio del verde. Todos estos indicadores aparecen en los estudios que hay sobre la relación entre utilización del color y la patología depresiva.

El caso extremo es el de la mujer que teniendo doce colores delante, escoge el negro para su dibujo. (Dibujo F4 M, 27 años).

Tabla 7. Espacio utilizado

Utilización del espacio en el grupo de Madres (N=9)			
Tipo de Apego con que está relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
I	Utiliza el 25% o menos de la hoja	6	66,7
	Utiliza aproximadamente el 50% de la hoja	2	22,2
	Ha utilizado el 75% o más de la hoja	1	11,1

Fuente: Elaboración propia (2009)

La mayor proporción de las madres (66,7%) utiliza únicamente el 25% o menos de la hoja para su dibujo, es decir, realizan micrografismos: tipo de dibujo que correlaciona, además de con apego inseguro, con pobre imagen de uno mismo.

Tabla 8. Representación del entorno

Representación del entorno en el grupo de Madres (N=9)			
Tipo de Apego con que está relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
	Dibuja el entorno del nido (montes, paisaje etc).	1	11,1
	Dibuja nubes, lluvia o tormenta	1	11,1

Fuente: Elaboración propia (2009)

Lo más llamativo de la presencia de nubes, lluvia y/o tormenta, únicamente aparece en una de ellas (11,1%). Es, en primer lugar, lo que significa como ambiente amenazante y perturbador. Pero además, la presencia de tormenta, nubes o lluvia, aparece en reiterados estudios como indicador de abuso y maltrato sexual (Marijcke W.M. Veltman, B.A. & Kevin D. Browne, 2001; Veltman, M. W. M. 2000). No es extraño que aparezca en este grupo de mujeres. (Dibujo F2 M, 33 años).

Tabla 9. Elementos curiosos en los dibujos

Elementos curiosos en el grupo de Madres (N=9)			
Tipo de Apego con que está relacionado		Frecuencia	%
	Aparecen elementos curiosos en el dibujo	3	33,3

Fuente: Elaboración propia (2009)

El 33% de este grupo representa elementos curiosos en su Dibujo del Nido. Por significativo nos queremos detener, de nuevo, en el DBN de F2 M (Dibujo F2 M, 33 años).

Sabemos que los estudios sobre estrés postraumático nos hablan de que puede aparecer la disociación como estrategia defensiva cuando uno no puede integrar la experiencia traumática que ha vivido. Estamos ante un claro ejemplo. En su dibujo, se representa ella y su familia “en el nido, sin problemas”, es la “otra familia” la que está como nosotros, “sin nada”. Pero ni la estrategia de disociación es suficiente para esta mujer. Nos dice que está en el nido sin problemas, claro que esos son sus deseos y su necesidad vital, pero el nido está en el aire, caerá; no tiene fondo, no puede sostener la familia y no es un nido cerrado, es un dibujo abierto en el que más bien parecen estar detrás de la barrera, pero tampoco es una barrera muy firme.

5.2 Concluyendo sobre las madres

Si la madre es base de seguridad desde la que el niño, tanteando la distancia o cercanía de ella, inicia la exploración del mundo y es el puerto refugio hacia el que vuelve ante el peligro o la ansiedad de separación, nos encontramos con que este grupo de madres no puede, por las circunstancias vividas que desencadenaron su ingreso en los Centros y su historia pasada, cumplir la función que según la Teoría del Apego es necesaria para que pueda haber en el hijo un estilo de apego seguro.

Revisando los criterios que nos aportaba D. Kaiser (2009), en su revisión de las investigaciones, vemos que tres de los cinco indicadores reseñados como representativos del Apego Inseguro aparecen en este grupo en un porcentaje suficiente: predomina el marrón en sus dibujos (33%), han utilizado menos de cuatro colores (77,8%), el nido está inclinado y sus contenidos pueden caerse (44,4%).

¿Qué sentimientos pueden generar en los hijos los rasgos predominantes de este grupo de madres? ¿Pueden experimentar que la madre es una base segura, de la que se fían, para poder alejarse o aproximarse como a un puerto que les sirve de refugio ante el peligro?

La representación gráfica de la niña F6 H1 de ocho años, nos expresa más que mil palabras con las que nosotros queramos explicar. Su madre no pudo estar presente en la entrevista porque estaba asistiendo a un programa de desintoxicación del alcohol.

5.3 ¿Qué dibujan los hijos?

Tabla 10. Contenido del nido

Contenido del nido en el grupo de hijos (N=9)			
Tipo de Apego con que está relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	»/.
S	Presencia pájaros en el dibujo	5	55,6
S	Presencia de pájaros en el nido	5	55,6
S	Presencia bebés en el nido	4	44,4
I	El nido está vacío, no hay pájaros	3	33,3
	Huevos además de pájaros	1	11,1
	Sólo la madre y bebés pájaros en el nido	1	11,1
	Sólo la madre en el nido	1	11,1
	Presencia del padre v la madre en el dibujo	1	11,1
	El padre está dibujado fuera del nido	1	11,1
	La madre está dibujada fuera del nido	1	11,1
	Únicamente ha dibujado huevos	1	11,1
S	Familia completa de pájaros	-	-

Fuente: Elaboración propia (2009)

Sin que exista diferencia significativa con el contenido del nido del grupo de madres, sí podemos decir que los hijos dibujan con menor frecuencia tanto pájaros, como pájaros en el nido. Y por el contrario, su frecuencia del dibujo de un nido vacío es mayor, 33,3% en el grupo de hijos y 11,1% en el de madres. Como podemos observar en el cuadro, lo mismo que ocurría en el grupo de madres, nadie en el grupo de hijos dibuja una familia completa de pájaros. No deja de sorprender que uno de los hijos (F1 H1, chica 21 años), haya dibujado al padre y a la madre pájaros, y el padre pájaro esté dibujado fuera del nido.

Tabla 11. Dónde lo construyen

Donde construyen el nido los hijos (N=9)			
Tipo de Apego con que está relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
S	Construido en un árbol	4	44,4
S	Se ha dibujado el árbol completo, tronco y copa	4	44,4
	Únicamente dibuja y está flotando en la hoja sin base	3	33,3

Fuente: Elaboración propia (2009)

Prácticamente no encontramos diferencias en el indicador relacionado con el lugar en el que han construido el nido. En ambos grupos, únicamente el 44,4% lo construye en un árbol. Si observamos el cuadro de información sobre la representación del nido, podemos comprobar que un 33% dibuja únicamente el nido y lo dibuja sin base en la que esté apoyado, son nidos que flotan en la hoja. El niño F5 H1 tiene 6 años, no ha alcanzado todavía el dibujo figurativo, pero ya sabe decir que su nido “está escondido por ahí en algún sitio para que lo cojan las águilas”. Y quizá el sentimiento de inseguridad e inestabilidad de este grupo pueda verse reflejado en ese 22,2% que dibuja el nido colgando de la rama de un árbol. (Dibujos F2 H1, chico 15 años y F8 H2, niña de 6 años).

Tabla 12. Representación del nido

Representación del nido en el grupo de hijos (N=9)			
Tipo de Apego con que está relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
S	Nido dibujado de perfil	8	88,9
	Nido cóncavo, dibujo plano	5	55,6
	Nido capaz de contener sin que se caiga el contenido	5	55,6
I	El nido no tiene fondo	4	44,4
	Únicamente aparece el nido en el dibujo	3	33,3
	El nido tiene fondo, es dibujo tridimensional	2	22,2
	El nido está colgando de una rama	2	22,2
I	Nido se ha dibujado inclinado, sus contenidos pueden caer	1	11,1
I	Únicamente dibuja nido y está inclinado	1	11,1

Fuente: Elaboración propia (2009)

Resulta muy curioso que el 55,6% del grupo de hijos represente un nido capaz de contener y sin que se caigan sus contenidos. Y no solamente resulta curioso, hay una diferencia significativa con el porcentaje de madres que representan un nido capaz de contener. Únicamente una madre (1,11%), es capaz de representarlo así, frente a un 55,6% de los hijos (?2 p<.05). ¿Nos están dibujando sus necesidades básicas y vitales? Es llamativo igualmente que dos de ellos (22,2%), dibujen un nido tridimensional que realmente es el que tiene un lugar para contener y acoger los contenidos.

Pero en realidad de nuevo encontramos mayor proporción de nidos que no son buenos contenedores. Son dibujos planos (55,5%), que no tienen fondo (44,4%), que no tienen base (33,3%), o que cuelgan sobre una rama (22,2%).

Está claro que este grupo de hijos no experimenta tener una base de seguridad sobre la cual apoyarse para explorar el mundo, ni un puerto seguro al cual volver en caso de peligro. Más bien, lo que tenemos delante es un grupo que se siente en peligro y sin base en qué apoyarse o puerto al que volver y en el que encontrar refugio.

Tabla 13. Utilización del color

Utilización del color en el grupo de hijos (N=9)			
Tipo de Apego con que está relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
	El color es adecuado	7	77,8
I	Predomina el marrón	6	66,7
S	Ha utilizado cuatro colores o más	5	55,6
	Ha utilizado menos de cuatro colores	4	44,4
S	Predomina el verde	1	11,1
I	Únicamente ha utilizado el marrón	1	11,1
I	No ha utilizado colores	0	-

Fuente: Elaboración propia (2009)

También en los hijos hay un porcentaje importante de predominio del marrón en los dibujos (66,7%), que como ya hemos dicho, es indicador de apego inseguro y también indicador de patología depresiva. Pero lo más llamativo de este grupo es que utiliza más de cuatro colores, en mayor proporción que las madres. Esta diferencia es estadísticamente significativa (2 p<.04). ¿Podemos afirmar que los dibujos de los hijos son dibujos más alegres y luminosos que los de las madres? Los datos nos dicen que sí, pero cuando miramos los dibujos en los que se han utilizado más de cuatro colores, vemos que el color está utilizado como estrategia defensiva y, además, de manera no adaptada a la realidad. (Dibujos F1 H2, chica de 12 años y F1 H1, chica de 21 años).

Tabla 14. Utilización del espacio

Utilización del espacio en el grupo de hijos (N=9)			
Tipo de Apego con que está relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
	Utiliza aproximadamente el 50% de la hoja	5	55,6
	Ha utilizado el 75% o más de la hoja	3	33,3
I	Utiliza el 25% o menos de la hoja	1	11,1

Fuente: Elaboración propia (2009)

Lo más llamativo es que el grupo de hijos utiliza más espacio de papel que el grupo de madres. Es decir, hace dibujos más grandes. Únicamente en uno de ellos (11,1%), encontramos micrografismo. Esta diferencia es también estadísticamente significativa (?2 p<.01).

Tabla 15. Representación del entorno

Representación del entorno en el grupo de hijos (N=9)			
Tipo de Apego con que está relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
	Dibuja el entorno del nido (montes, paisaje etc.)	3	33,3
	Dibuja nubes, lluvia o tormenta	3	33,3

Fuente: Elaboración propia (2009)

Tabla 16. Elementos curiosos en el dibujo

Presencia de elementos curiosos en el grupo de hijos (N=9)			
Tipo de Apego con que está relacionado	Rasgo del dibujo	Frecuencia	%
	Aparecen elementos curiosos en el dibujo	3	33,3

Fuente: Elaboración propia (2009)

Esta presencia de elementos curiosos en un 33,3% del grupo de los hijos, la hemos comentado en la presentación de los gráficos. No hay diferencia en su porcentaje con el grupo de las madres.

5.4 Concluyendo sobre los hijos

Las madres no tenían capacidad para ser buen continente que diera seguridad a los hijos. Los hijos no se sienten en un nido seguro y confortable desde el cual puedan ir al mundo y volver de nuevo para descansar, encontrar seguridad y experimentar que tienen un buen continente que les acoge y protege. Resulta sorprendente, si podemos hablar así, que el grupo de los hijos es “más fuerte” en algún sentido que el grupo de las madres, tiene más color y hacen dibujos más grandes. Pero el dato de mayor relieve nos parece la presencia estadísticamente significativa, en el grupo de hijos, de un mayor porcentaje de nidos capaces de contener y acoger a sus contenidos. Dato paradójico que nos deja frente a una clara inversión de roles. Ya dijimos al comienzo que la aportación de M. Main y J. Salomon (1990) del estilo de apego desorganizado-desorientado, era de especial relevancia en los menores con los que hemos trabajado.

Solo me queda terminar agradeciendo, a estas nueve madres y sus nueve hijos, la confianza y participación en este trabajo, que nunca debió llevarse a cabo, porque nunca deberían haber ocurrido las situaciones de maltrato que ellos han vivido. Gracias.

Referencias

- Burns, R.C. & Kaufman, S.H. (1978). El dibujo kinético de la familia como técnica diagnóstica. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Francis, D., Kaiser, D. & Deaver, S. (2003). Representations of attachment Security in the Bird's Nest Drawing of clients with substance abuse disorder. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 20, 125-137.
- Kaiser, D. (1996). Indications of attachment security in a drawing task. *The Arts in Psychotherapy*, 23(4), 333-340.
- Kaiser, D. & Deaver, S. (2009). Assessing Attachment with the Bird's Nest Drawing: A review of the research. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 26(1), 26-33.
- Main, M & Salomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/diisoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M. Greenberg, D. Cichetti & E.M. Cummings (eds.). *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention* (121-160).. Chicago, EE. UU. : University of Chicago Press.
- Marijcke, W.M., Veltman, B.A. & Browne, K. D. (2001). Identifying childhood abuse through favorite kind of day and kinetic family drawings. *The Arts in Psychotherapy*, 28, 251-259.
- Miralles Sangro, F. & Caballero Cáceres, J. M. (2002) Yo no quería hacerlo. Los niños forzados a ser soldados en Sierra Leona, se expresan a través del dibujo. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Sheller, S. (2007). Understanding Insecure Attachment: A study using Children's Bird Nest Imagery. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 24(3), pp. 119-127.
- Veltman, M. W. M. (2000). An evaluation of favorite kind of day drawings from physically maltreated and non - maltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1249-1255.

ANÁLISIS PRAGMALINGÜÍSTICO DE UNA SESIÓN PSICOTERAPÉUTICA

Ricardo Andrade Rodríguez*

Recibido: Enero 21 de 2010 - Aceptado: Marzo 24 de 2010

Resumen

El presente artículo es el resultado preliminar de la investigación Análisis pragmalingüístico de la interacción verbal psicoterapéutica, realizada en el marco de la Maestría en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Presenta el análisis pragmático de una sesión psicoterapéutica a la luz de la teoría de los actos de habla. Como resultado, además de un contraste entre la teoría de Searle y el caso analizado, también presenta una serie de consideraciones pragmáticas en torno a la interacción verbal que acontece en la psicoterapia individual.

Palabras clave

Psicología, psicoterapia, sesión psicoterapéutica, actos de habla, máximas conversacionales.

Abstract

The present article is the preliminary result of the research titled: pragmalinguistic analysis of psychotherapeutic verbal interaction, realized in the context of the M.D. in linguistics in the University of Antioquia. It presents the pragmatic analysis of one psychotherapy session using the speech acts theory. As result, beside the contrast between that theory and the analyzed case, it can be found some consideration about the verbal interaction that happens in the individual psychotherapy.

Key words

Psychology, psychotherapy, psychotherapy session, speech acts, conversational maxims.

* Docente Fundación Universitaria Luis Amigó, Coordinador Colegio Bello Oriente, CEBOGA, Medellín.
Psicólogo, Magíster en Lingüística Universidad de Antioquia

1. Introducción

La psicología, etimológicamente el tratado del alma, es conocida comúnmente como la ciencia que estudia el comportamiento humano. De entre las numerosas ramas de esta ciencia y sus formas de aplicación, una de las más populares es la clínica, que se concentra en el estudio y la propuesta de alternativas curativas de los trastornos mentales. La psicoterapia es una modalidad de intervención clínica que pretende posibilitar la mejoría de un consultante a través de algunas técnicas, entre las que podría destacarse una serie de encuentros verbales de duración variable, llamada psicoterapia. Si bien en Colombia existen diferentes escuelas psicológicas con diferentes apreciaciones teóricas y prácticas frente a la psicoterapia, y a la psicología en tanto tal: la dinámica, la humanista, la jungiana y la psicología de orientación psicoanalítica, entre otras, puede decirse que en toda práctica psicoterapéutica hay una interacción verbal entre terapeuta y consultante, que sirve como vía a la curación de una dificultad de orden psíquico que escapa al control del consultante.

La psicoterapia utiliza, entonces, una conversación en la que los dos participantes tienen un rol asignado, que sigue cierta estructura, cierto juego de poder, cierta utilización de los principios de la conversación. Por tanto, este artículo pretende hacer una aproximación a esa estructura, y para tal efecto intenta caracterizar una sesión terapéutica de acuerdo a cómo se presentan en ella los actos de habla según Searle y de acuerdo con algunas generalidades del principio cooperativo de Grice.

2. Conversación terapéutica, actos de habla y máximas conversacionales

En la sesión psicoterapéutica analizada,¹ puede observarse que hay tres partes constitutivas: un inicio, destinado a la cualificación del aspecto fático del encuentro; un desarrollo, en el que la palabra del consultante se despliega, y un cierre, en el que hay una intervención del psicólogo que apunta a la elaboración de un descubrimiento del consultante frente a su discurso. Para hacer un análisis de esos tres momentos se han extractado algunos apartes de la sesión en las que el psicólogo será reconocido como P y el consultante como J.

2.1 Inicio

El acto de habla con el que se inaugura la sesión se expresa con el siguiente enunciado:

P: Bueno / Cómo va todo/hermano↓²

¹ La sesión forma parte del corpus de la investigación Análisis pragmalingüístico de la interacción verbal psicoterapéutica no publicada.

² Para la transliteración de la conversación se utilizarán las convenciones propuestas por Briz (1998).

Según la estructura que se observa, el acto que se ejecuta con este enunciado es el de saludar, funciona como tal, pero es una pregunta por su forma. La estructura de este acto de habla según Searle³ no tiene contenido proposicional específico, por lo que puede decirse entonces que esta regla se cumple, aun si en este caso el contenido es “cómo va todo”, y se aleja de saludos ritualizados como “¡Hola!” o “¡Que hubo!”. De igual forma, el hablante, en este caso el psicólogo, acaba de recibir a J, por lo que la regla preparatoria⁴, también sería cumplida a cabalidad. Del mismo modo, al no existir regla de sinceridad, no hay que partir de ningún supuesto al respecto.

De tales razonamientos puede concluirse que es este un acto de habla de saludar, en el sentido estricto del término. Ahora bien, podría ampliarse la cuestión si interrogamos un poco el punto ilocutivo de este saludo: ¿es un simple reconocimiento de J por parte de P lo que está aquí en juego? Y, en el mismo sentido: ¿es posible percibir un acto perlocutivo en el saludo mismo además del simple reconocimiento? Si se continúa con el análisis de esta primera parte pueden esperarse respuestas a tales asuntos.

La respuesta de J al acto de habla desarrollado por el psicólogo no parece ser la adecuada, según las reglas de cortesía⁵:

J: cómo va todo de qué

El consultante ha percibido que el saludo no fue puramente fático; también es una pregunta que motiva a solicitar especificación por medio de otra. Deben analizarse las particularidades del acto de preguntar, pues es un interrogante que efectivamente espera una respuesta y que, por ende, no es retórico.

La pregunta, en efecto, es una proposición, y dado que en este acto de habla no hay una exigencia de conformación de la proposición, puede suponerse la primera regla cumplida. En referencia a las reglas de preparación, habría que decir que el acto de habla implica una especie de acuerdo tácito: al no ser la primera sesión que J comparte con P, el primero conoce la dinámica específica del inicio de las sesiones psicoterapéuticas; sabe que el punto ilocutivo del saludo no es el simple reconocimiento, y que no obedece a la tipicidad de esta práctica. Por ello, actúa de manera consecuente con el acto perlocutivo que espera P, esto es: retomar el hilo de lo avanzado en sesiones anteriores.

³ Searle (1969) caracteriza los actos de habla según algunas reglas constitutivas: la del contenido proposicional, la preparatoria, la de sinceridad y la esencial.

⁴ Para el acto de habla de saludar, la regla preparatoria supone que el hablante, en este caso P, acaba de encontrar, o de ser presentado al oyente, es decir, a J.

⁵ Puede ampliarse esta visión si se tiene en cuenta el contexto en que se desarrolla la conversación. En el habla de los jóvenes de algunas comunas de Medellín, ese “hermano” inicial es coloquial, similar a “parce”, por lo que la respuesta seca de J parece estar también determinada por el uso lingüístico del contexto, pues en un ambiente con historia violenta, el lenguaje almibarado se vería como amanerado.

Es así como J se presta para el juego y efectivamente no responde con un simple saludo, pues sabe que no es reconocimiento lo que mueve a P. De ese modo, puede proponerse que en torno a las condiciones preparatorias del acto de preguntar, la primera de ellas no se cumple, pues J sabe la respuesta, sabe de qué se le va a preguntar, conoce la información aunque no la confiesa de antemano, reta a P en la capacidad de traer a colación lo necesario.

En referencia a la regla esencial, puede decirse que efectivamente hay un intento del hablante de obtener esa información, al menos en lo que tiene que ver con el juego que ha trazado en su mente como estrategia de inicio de un derrotero que conoce de antemano.

Ahora bien, si antes de seguir hacemos una corta reflexión sobre las máximas de Grice, encontramos aquí una manipulación cuyo valor retórico es interesante: estamos ante una pregunta de un tipo especial —si nos ceñimos a Searle, es una pregunta que reta por el conocimiento que P tiene sobre el desenvolvimiento del caso— lleva a la burla de la máxima de sinceridad, valga decir, hay aquí una pregunta cuyo trasfondo pragmático dista de buscar una información desconocida; es una burla porque además lleva a acatar una máxima que al parecer J juzga más importante: la de pertinencia. Al conocer el decurso usual de la consulta, sabe que la acción que ha efectuado P, es decir, saludar usando una frase coloquial: ¿cómo va todo?, no interroga a la manera del referente semántico que el enunciado asegura, no es el ¿cómo estás? cortés de un saludo convencionalizado. Hay una intención diversa y él lo sabe, y, por eso, es mejor preguntar en un juego doble de saber si P sabe, y de iniciar sin rodeos el objeto que tiene la sesión.

Quiero traer el siguiente acto de habla como prototípico del modo en que el terapeuta introduce en el tema al consultante, al tiempo que ubica en él la responsabilidad de continuar con el proceso.

P: Cómo va tu CONFIANZA↑/ cómo van tus reuniones con Elizabeth↑/cómo va tu familia/ cómo va la pregunta en que quedamos la vez pasada. ¿Recordás qué pregunta era?

P ha especificado la pregunta cediendo en apariencia a la demanda hecha por J; discrimina cuatro tópicos puntuales, pero consigue, además, dejar el discurso abierto para que se continúe, mientras resume aquellos aspectos del proceso terapéutico que considera pertinentes. El enunciado tiene la estructura de una pregunta realizada en dos tiempos. Hay un conjunto de interrogantes que parecen hechos en serie, tres en total, pero cuya realización, si se es consecuente con las reglas de constitución que ya se han señalado para el acto de preguntar, no son preguntas, excepto para tener un efecto de cita, esto es, el psicólogo hace un recuento de los tópicos que se han venido trabajando en sesiones anteriores. En ese sentido, no pregunta sólo para allegar información de J, sino para mostrarle que recuerda lo que han hablado. Este juego de poder, que dinamiza el conocimiento del que su rol debe hacerle garante, sirve para un objeto concreto, y es llevarlo al verdadero acto de habla comisivo, a

saber: la pregunta cuya adecuación a las reglas de constitución es mucho más clara:

... cómo va/ la pregunta en que quedamos la vez pasada. ¿Recordás qué pregunta era?

La proposición está partida en dos, pero es un único acto de habla, y de nuevo sería la última de las proposiciones la que condensaría el interés auténtico: el recuerdo o no de la pregunta de la vez pasada.

P no sabe la respuesta, es decir, no sabe si es posible que haya un recuerdo efectivo de la pregunta cuya formulación cerró la sesión anterior; tampoco es obvio ni para P ni para J que el último responda efectivamente a tal cuestión. En referencia a la regla esencial, se encuentra un intento que hace P de obtener una información de J, la cual desconoce.

Después del establecimiento de un saludo inicial, P ha aprovechado la pregunta de J para realizar un acto comisivo cuya implicación es efectivamente que J ejecute una acción, y ésta es una respuesta. Luego de una negativa ante la pregunta anterior, P se la juega de nuevo por la cita, pero esta vez no utiliza la fórmula de una pregunta, que no es pregunta, usa una aseveración con algunas características especiales.

P: Estábamos hablando de tu dependencia de/la dependencia que tenías...

El acto de habla corresponde a una aseveración. La aseveración que efectúa P es una proposición cualquiera; en ese sentido la primera regla se cumple. Sin embargo, queda por preguntar, en el terreno de las reglas preparatorias, si hay alguna evidencia para la verdad de P; podría ser que en un momento determinado, J asegurara que tal proposición es falsa, en tal caso no habría ninguna prueba que pudiera esgrimir P para corroborar lo dicho. De ese modo, la verdad a la que se refiere esta práctica no tiene otro terreno de comprobación que el del cumplimiento de acuerdos conversacionales soportados en el principio cooperativo de Grice. De un lado, P supone que J está ahí en franca colaboración, y que su deseo está puesto en el espacio; de otro lado, P espera, al igual que J, que tal cooperación se exprese sobre todo en la cualidad de los dichos de la conversación, es decir, la verdad de este acto aseverativo no yace en las pruebas positivas que pueda dar, sino en la voluntad de colaborar de las partes, y en el discurso manifiesto a lo largo del transcurso del proceso terapéutico, valga decir, es una verdad subjetiva e histórica, que vale sólo en el discurso de J.

La segunda regla preparatoria es cumplida: no es obvio para los participantes en la conversación que J sabe el asunto sobre el que se le cuestiona. En el mismo sentido, frente a la regla de sinceridad, P cree que esa pregunta fue realizada en la sesión anterior, y por ello la formula de manera expresa. También puede decirse que la regla esencial se cumple, pues el acto de habla de P opera como una asunción de que tal pregunta fue realmente hecha al finalizar la sesión anterior. Se conclu-

ye, pues, que este es un acto aseverativo, pero con una particularidad ya explicada en el fundamento mismo de la verdad que se defiende.

2.2 Desarrollo

Durante este momento del espacio terapéutico, se utilizan las máximas de Grice de un modo muy particular: la burla de la máxima de cantidad se promueve constantemente; se espera que el consultante hable más de la cuenta. Del mismo modo, como ya se dijo antes, la máxima de cualidad no se aplica, en tanto la verdad de lo que dice J no es importante para el proceso terapéutico, al menos no como modo válido del conocimiento. Asimismo, tampoco la máxima de pertinencia parece ser de aplicación; se espera que el consultante hable de lo que le interese aunque abandone incluso un tópico que se venía trabajando. Sólo la máxima de modo parece ubicarse frecuentemente; se pretende que los dichos del consultante sean ampliados, cualificados y aclarados constantemente. Al mismo tiempo, las intervenciones del terapeuta parecen tender a hacerse más escasas, burlando también la máxima de cantidad, al decir menos de lo que se espera en una conversación, mientras mantiene una observación permanente del discurso del consultante, para orientarlo por sectores que sólo él puede justificar a la luz de la teoría que maneja.

Durante el desarrollo, dos son los actos de habla privilegiados por el proceso, y se mantienen en un permanente encuentro y retroalimentación. De parte del psicólogo se mantiene casi en exclusiva la insistencia en el acto comisivo de preguntar, como generador de una respuesta de parte del consultante. Sin embargo, se mantiene un constante refuerzo de tales actos en una parte inicial del enunciado, haciendo aseveraciones que introduzcan las preguntas. Veamos algunos ejemplos:

P: ¿y cómo es eso/cómo depende uno de sí mismo?

P: eso es muy interesante/la pregunta que siempre te has hecho vos es en quién puedo poner mi confianza. ¿Qué respuesta te podés dar ahora que estás menos dependiente?

P: que te//vos tenías una novia/tenías una novia en séptimo A ¿cierto?/qué pasó con ella↑

En efecto, como estrategia para promover el avance de la terapia, P mantiene su atención puesta sobre un núcleo de tópicos, y se vale de dos actos de habla: la aseveración en torno al conocimiento que tiene sobre la vida de J, y la pregunta, referida siempre a su fuero interno.

En las producciones de J hay una referencia permanente a expresiones enmarcadas por aseveraciones en las que da cuenta de eventos del pasado y de afirmaciones que tienen que ver con su vida. De manera general, compone actos expresivos a través de una proposición central, y una serie de aditivos retóricos o estilísticos que los refuerzan.

J: ¿qué he pensado de mi dependencia?//empezar a depender de sí solo/como le dije a Eliza/ porque Elizabeth habló conmigo y me dijo ¿Qué el psicólogo quiere hablar conmigo? Y yo sí creo que sé de lo que es↑/pues yo le conté como un poquito más de la forma en que yo le dije y quedamos en una pregunta/qué hasta cuando yo iba a depender de una persona y ella preguntó y qué pensó de eso y yo ah no/que uno no depende de una persona para siempre/que iba a comenzar a depender de sí mismo.

El contenido expresa, en ambos casos, un estado psicológico de J. Puede decirse que no es obvio que el psicólogo conozca de antemano la situación interna que la expresión describe; al mismo tiempo se sabe que J está describiendo lo más adecuadamente posible el estado sobre el que está dando cuenta. Del mismo modo, está seguro, por el espacio en el que se encuentra, de que el contenido de su expresión es importante, al entender la condición de que P quiere escuchar lo que tiene para decir. En la condición esencial podemos decir que ese acto de habla cuenta como la asunción del hablante de su estado psicológico a través de su expresión.

2.3 Cierre

El rumbo de la conversación se modifica en un punto concreto: las máximas de repente cambian en su utilización: la cantidad de intervenciones del psicólogo aumenta, mientras las del consultante disminuyen notoriamente. El psicólogo, burlando la máxima de pertinencia, hace preguntas que no están orientadas al momento actual de la conversación, al mismo tiempo, sus interrogantes dejan de estar dirigidos a la aclaración del discurso; se orientan a generar relación entre partes desconectadas de lo que ha manifestado.

Es interesante observar que los actos de habla no han variado en su ejecución: sigue habiendo principalmente preguntas, aserciones y expresiones, de lo que puede concluirse que es la máxima de pertinencia la que parece modificar el proceso y llevar a su conclusión. Los actos de habla expresivos de J se hacen más claros en su estructura y abandonan las aserciones que ya se explicaron.

Es de igual modo interesante que el momento en el que el psicólogo decide terminar la sesión, sea justamente en el que la respuesta que J da a una de sus preguntas sea: “a mí mismoSe puede observar el manejo del poder de P, así como su intención durante todo el proceso: la producción de un saber de J en torno a su propio discurso. Llama la atención, de igual modo, que la fórmula de cierre de P sea un acto de habla comisivo:

P: Pensá en eso↑

Manifiesta el deseo de que J piense en lo que acaba de acontecer en el ámbito discursivo. En efecto, en el contenido proposicional se espera un acto futuro de J, a saber, que piense en eso que aparece, y que el terapeuta puede entender por el hecho de que emite una risa. En las reglas prepara-

torias, puede suponerse que J es capaz de pensar en eso, lo curioso es que pueda suponerse que no es obvio que lo haría sin la petición de P, por lo que quedaría como acontecimiento antinatural pensar en esos aspectos de la subjetividad sin una intervención psicológica. En la regla de sinceridad es interesante que la subjetividad de P quede al manifiesto al exponer un deseo en referencia a J, por lo que la abstracción subjetiva que se había notado en el psicólogo durante toda la sesión queda revaluada. En el mismo sentido, la regla esencial parece cumplida; el acto cuenta como un intento de P para que J piense en aquello que desde su postura profesional está valorando.

J parece empezar de nuevo el juego con el que abrió la sesión; él sabe perfectamente a qué se refiere P cuando le hace la solicitud, pero cuestiona: ¿pensar en qué? Como una estrategia que obliga a una acción del psicólogo; ante lo que éste responde con un acto de habla que no se la juega ahora por la interpretación sino por la aseveración como forma principal en una intervención final, que compendia la sesión, y que a la vez da cuenta de nuevo de su saber en torno al proceso discursivo de J.

P: justamente en que a vos te gustan las mujeres que hacen lo que vos decís que hacías siempre y es curioso que vos me digás que querés empezar a depender de vos mismo pero que las mujeres que te gusten sean entonces dependientes//interesante ¿cierto?/bien/ hablamos la otra semana↑/ que día querés venir o acordamos esta semana y miramos como estás de tiempo vos. Bueno hermano, hablamos entonces.

J: y gracias

Mientras se nota la intención de dejar la sesión en ese punto, es evidente que se hacen necesarias unas fórmulas que mantengan la palabra en su control, no sin antes haber puntualizado el contenido de la interpretación a la que hubiera apuntado con su corte ante la respuesta que se había esperado. Asevera, entonces, lo que ha encontrado en el discurso de J, para que se percate de esa verdad que supone importante en el proceso.

3. Observaciones adicionales

3.1 En referencia a la intención que mueve la interacción hablante - oyente en el espacio de la psicoterapia, se espera que haya dos objetivos diferentes en cada uno de ellos. Por un lado, el psicoterapeuta está destinado por profesión a acompañar al consultante en la resolución de sus conflictos afectivos; por el otro, el consultante, en tanto decide prestarse a la cooperación que de él demanda el diálogo terapéutico, deberá hablar en la búsqueda de la moderación de una molestia subjetiva.

3.2 En la sesión analizada, la realidad efectiva carece de importancia. Así que es la palabra la que coincide con la palabra misma⁶, siempre en referencia al mundo interno del consultante; se encuentra entonces una importancia marcada de aquello que desde algunas escuelas psicológicas se ha llamado *verdad psíquica*.⁷

3.3 El mundo psíquico del terapeuta no es revelado, salvo escasas excepciones; por definición, es el mundo interno del consultante el que será expuesto mediante todas las técnicas interpretativas del profesional.

3.4 La fuerza ilocucionaria está enfatizada en los actos de habla emitidos por el psicólogo; el consultante es el objeto de una práctica en la que se somete a lo que podríamos llamar “*un tratamiento verbal*”.

3.5 Las posiciones del hablante y el oyente están mediatizadas por un saber que se supone en la figura del profesional y que diferencia por ello los actos de habla emitidos. El consultante emitió actos de habla destinados a responder al tratamiento propuesto por el psicólogo. Así, es por regla general el psicólogo el que da inicio a la sesión y quién decide el momento del cierre.

3.6 En referencia al contenido proposicional, puede decirse que los actos de habla emitidos por el terapeuta están enmarcados siempre por la forma de proposiciones, cuyo contenido y fuerza ilocutiva están orientados a la efectuación del consultante, y a la generación de una elaboración mayor de su discurso.

3.7 El terapeuta se permite la realización de actos que de un modo u otro reemplazan actos de habla; levantarse de la silla, por ejemplo, en lugar de cortar verbalmente la sesión; por el contrario, salvo situaciones ocasionales, del consultante se espera una verbalización constante.

3.8 En referencia al estilo, es evidente que los movimientos de estilo de la actuación están generalmente en las manos del terapeuta, y determinados por el punto ilocutivo, o la intención transversal a la práctica terapéutica misma: los cambios de estilo en las realizaciones del psicólogo están orientados a la causa de un efecto en el consultante que lo lleve a contribuir al objetivo terapéutico.

⁶ Para Searle, uno de los puntos en los que pueden diferenciarse los actos de habla es en la posibilidad de que hagan coincidir las palabras con el mundo o el mundo con las palabras, al respecto (Searle, 1979, p.3.).

⁷ En torno a la verdad psíquica es el psicoanálisis el que ha llevado a numerosas corrientes psicológicas a considerar la verdad en referencia a aspectos amplios de la vida anímica: fantasías, miedos irracionales, entre otros, no se juzgan por el grado de validez de sus ideas fundamentales.

Referencias

- Akmajian, D. et al. (1984). *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid, España: Alianza.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de una pragmatogramática*. Barcelona, España: Ariel.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Barcelona, España: Paidós.
- Escandel, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Madrid, España: Anthropos- UNED.
- Grice, P. (1983). *La lógica y la conversación*. En *Lenguaje y Sociedad* (101 - 121). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1982). *¿Qué es un acto de habla?* En *Lenguaje y sociedad* (pp. 79 - 99). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Renkema, J. (2000). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona, España: Gedisa
- La sesión forma parte del corpus de la investigación *Análisis pragmalingüístico de la interacción verbal psicoterapéutica* no publicada.